

ROČNÍK 51
ČÍSLO 1

psychológia
a patopsychológia
dieťaťa

VÝSKUMNÝ ÚSTAV DETSKEJ
PSYCHOLÓGIE A PATOPSYCHOLÓGIE
BRATISLAVA 2017

Redakčná rada:

F. Baumgartner, *Filozofická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava*

J. Dan, *Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Brno*

M. Groma, *Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava*

D. Heller, *Psychologický ústav Akademie věd České republiky, Praha*

D. Kováč, *Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava*

L. Páleník, *Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava*

L. Požár, *Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Trnava*

I. Sobotková, *Filozofická fakulta Palackého univerzity, Olomouc*

E. Szobiová, *Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava*

Š. Vendel, *Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov*

ISSN 0555-5574, EV 3493/09

IČO vydavateľa: 00 681 385

Dátum vydania: jún 2017

© Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, Cyprichova 42
AEP – AEPress, s.r.o., Bratislava

Vedúci redaktor: Doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc.

Redaktorka: Mgr. Lubica Hroncová

Tajomníčka redakcie: Mgr. Beáta Sedláčková

OD PSYCHOLÓGIE UTRPENIA K PSYCHOLÓGII POHODY – PRAMENE A SÚVISLOSTI ZRODU POZITÍVNEJ PSYCHOLÓGIE

LUBOMÍR PÁLENÍK

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

FROM THE PSYCHOLOGY OF SUFFERING TO THE PSYCHOLOGY OF WELL-BEING – ORIGINS AND COHERENCES OF THE EMERGENCE OF POSITIVE PSYCHOLOGY

Abstract: The review study presents the history of the emergence of positive psychology, which has – through its focus on the positive dimension of personality (its positive feeling, perception, thinking and also acting) – the ambition to become a new paradigm in the 21st century. The study mentions the distinction of the hedonic understanding of positive psychology, characterized by the principle of delight, pleasure and happiness, from eudaimonic understanding, for which not the happiness as a result state is principal, but the effort, the process of achieving happiness. Further the study describes those psychological concepts (opinion trends, directions, movements or theories), the nature of which influenced the development of psychological thinking leading to emergence of positive psychology – flow, learned optimism, prosocial behaviour, attribution processes, resilience, sense of coherence. The study pays special attention to psychological concepts characterized by the principle of personal control as a condition of the experience of wellbeing and satisfaction – achievement motive, motive of social power, self-efficacy, internality.

Key words: positive psychology, hedonic vs. eudaimonic concept, personal control, achievement motive, motive of social power, locus of control, self-efficacy, flow, attribution processes

V posledných rokoch minulého storočia možno v psychologickom myslení (i v jeho aplikácii) postrehnúť posun od tém odrážajúcich negatívne, nepriaznivé rozpoloženie človeka k témam, ktoré sa sústreďujú na jeho pozitívny rozmer, na pozitívne pociťovanie, vnímanie i zmýšľanie, na pozitívnu motiváciu a konanie.

Klinické témy ako depresia, frustrácia, záťaž či stres (a ich dosah na psychiku) sa postupne dopĺňajú zvýšeným záujmom o pozitívne myslenie a prežívanie, osobnostný rast, šťastie, radosť a pohodu. Pôvodnú orientáciu viac na znižovanie utrpenia než na radosť dokumentujú vecné registre odborných kníh, kde utrpenie a príbuzné kategórie pokrývajú niekoľko strán, zatiaľ čo princíp radosti je zriedkavý a šťastie či pohoda sú výnimočné (Kahneman, Diener, Schwarz, 1999). V psychológii bola citeľná nadmiera štúdií o depresii a nedostatok štúdií o šťastí (Furnham, Cheng, 1997). Abstrakty psychologickéj literatúry z posledných tridsiatich rokov minulého storočia zahŕňajú 54 040 zmienok o depresii, 41 416 zmienok o anxiety a len 415 zmienok o radosti (Wellner, Adox, 2000). Ak sa z času na čas objavili opisy radostného stavu mysle či prežívania, tak skôr ako dôsledky vyhýbania sa utrpeniu a bolesti než ako cieľové princípy samy osebe. Radosť a pohoda (well-being) sa vnímali ako sprievodný zážitok procesu vyhýbania, nie ako zážitok z ich vyhľadávania a dosahovania. Napríklad R. A. Ammons (1999) hovorí o príjemnom zážitku sprevádzajúcom zotavenie z traumy. Jeho princíp stresom navodeného osobnostného rastu (stress-induced growth) a radosti z neho je súčasťou názorového prúdu, podľa ktorého pozitívna emócia nie je protipólom negatívnej emócie (Cacioppo, Berntson, 1999). Pohoda neznamena nepriítomnosť choroby (vrátane mentálnej).

Napriek skutočnosti, že sa psychológia v priebehu minulého storočia orientovala prevažne na takpovediac „vylepšovanie patopsychológie“ a osobnostný rast a pohoda unikali jej pozornosti, predsa len možno vystopovať autorov, ktorí predbehli vývin. E. L. Deci sa zaoberal psychologickým rastom už v roku 1975, E. Diener študoval pohodu (well-being) v roku 1984 (podľa: Ryan, Deci, 2001). V tomto zmysle sa menila aj orientácia niektorých bádateľov v oblasti medziľudských vzťahov a vyrovnávania sa s požiadavkami prostredia a tiež praktických pracovníkov z oblasti psychoterapie. V osemdesiatych rokoch niektorí autori zanechávajú výskum negatívnych prvkov vo vzťahoch medzi ľuďmi (agresia, hostilita, násilie, šikanovanie) a začínajú skúmať pozitívne prvky (kooperovanie, pomoc, altruizmus – prosociálne správanie navodzujúce dobro a zlepšenie rozpoloženia iných ľudí). Defenzívne, únikové modely vyrovnávania sa so záťažovými situáciami nahrádzajú aktívne modely zvládania ťažkostí (coping). Psychoterapeuti popri terapii začínajú uplatňovať princípy prevencie.

Pozitívna psychológia, hedonický a eudaimonický prístup

Uvedené posuny v orientácii psychológov, ktoré J. Mareš (2001) výstižne označil ako zmenu paradigmy, vyústili do konštituovania novej disciplíny – pozitívnej psychológie (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000) alebo hedonickej psychológie (Kahneman, Diener, Schwarz, 1999). V príslušnej odbornej literatúre sa čoraz častejšie používajú termíny pohoda, šťastie, radosť, duševné zdravie, osobnostný rast, ktoré sa zvyknú

označovať ako kvalita života. Podľa prieskumu PsycINFO sa v sledovanej odbornej literatúre počas piatich rokov objavil termín well-being 28 612 krát a pojem duševné zdravie 12 009 krát.

Positívna psychológia zjednocuje psychológov nespokojných s „kultom negatívnej paradigmy“ v psychologickom myslení minulého storočia. Jej predstavy a zamerania nevznikli náhle, rodili sa v predchádzajúcich teóriách a konceptoch. Vznik pozitívnej psychológie nemožno preto v čase presne lokalizovať, aj keď jej prvá ucelená odborná prezentácia bola na stránkach časopisu *American Psychologist* v roku 2000. Všeobecne sa vymedzuje ako disciplína zaoberajúca sa pozitívnymi skúsenosťami a zážitkami jednotlivca, jeho pozitívnymi črtami a pozitívne fungujúcimi spoločenstvami. Zodpovedanie základných otázok pozitívnej psychológie – čím sa vyznačuje šťastný jedinec, aké sú zdroje jeho pohody, aký dosah to má na iných, aký je vplyv minulosti na jeho radostné rozpoloženie, aký je odkaz do budúcnosti a pod. – je podmienené dosiaľ nezreteľnou metodológiou novej disciplíny a tiež terminologickou nejednoznačnosťou (Mareš, 2001). Tak ako každá nová myšlienka (prúd, hnutie či teória) má korene v starej, považovanej za prekonanú a nevyhovujúcu, aj pozitívna psychológia sa in statu nascendi pri identifikovaní svojho predmetu opiera a vychádza z minulých myšlienok, konceptov a teórií. V niektorých ohľadoch je zreteľnejšia negatívna definícia pozitívnej psychológie, t.j. vymedzenie toho, čo by nemala skúmať, než toho, čo skúmať má. Predmet pozitívnej psychológie možno dešifrovať aj v kritickom hodnotení negatívnej paradigmy tradičnej psychológie, napr. v téze, že tradičná psychológia zlyhala v jednom zo svojich základných poslaní, v optimalizácii života (Seligman, podľa: Wellner, Adox, 2000).

Je zrejmé, že pre kreovanie novej idey nepostačuje kritika a negovanie idey starej. Taktiež je zrejmé, že novej idej neprospieva kategorické zamietnutie ideí pôvodných. Niektoré z nich alebo ich parciálne prvky sa stávajú súčasťou ideí nových. Aj pozitívna psychológia má pramene v psychologických konceptoch z minulosti. Predkladaný príspevok sa prednostne venuje týmto prameňom pozitívnej psychológie.

Hedonická psychológia sa zaoberá štúdiom toho, čo robí život radostným, ale aj neradostným. Zaoberá sa pocitmi radosti i bolesti, potešením i smútkom, zaniatením i nudou, uspokojením i neuspokojením (Kahneman, Diener, Schwarz, 1999). Pokrýva teda celé spektrum prežívania od príjemného po nepríjemné. Podľa tých istých autorov aj Websterov slovník z roku 1989 (Webster's New Universal Unabridged Dictionary) definuje hedonizmus ako oblasť psychológie, ktorá sa zaoberá príjemnými i nepríjemnými stavmi vedomia. Zahrnutie aj negatívnych prvkov v definícii, napriek proklamovanému posunu a koncentrácii na pozitívne momenty, je zohľadnením ich vzájomného funkčného prepojenia.

Pre hedonizmus ako filozoficko-etickú kategóriu je príznačný princíp slasti, pôžitku a šťastia, ktoré sú ultimátnym cieľom ľudského snaženia. Prostriedky vedúce k tomuto cieľu sú prehliadané, podstatný je konečný stav pokoja (ataraxie). Šťastie tkvie v úspešnom naplnení ľudských chýtok. Hedonizmus je preferenciou rozkoše

mysle a tela (Kubovy, 1999). V takomto ponímaní hedonizmus nadobúda pejoratívny význam. Ľudského jedinca stavia do roly zaháľajúceho tvora zameraného na maximalizáciu zážitku stavu šťastia.

Súbežne s uvedeným nazeraním na hedonizmus sa tvorí iný náhľad, podľa ktorého je šťastie a pohoda viac než len výsledný stav. Šťastie tkvie v napĺňaní a aktualizácii ľudských možností. Tento pohľad možno postrehnúť už u antických filozofov Demokrita, Sokrata a Aristotela, ktorí za mravný princíp považovali nie šťastie osebe, ale úsilie o šťastie.

A. S. Waterman (1993) rozlišuje šťastie, ktoré je hedonicky definované, od eudaimonického ponímania pohody (well-being), ktoré vedie ľudí k životu v zhode s ich pravdivým, skutočným vnútrom (eudaimonia). *Eudaimonia* sa prejavuje vtedy, keď sú životné aktivity zhodné alebo sa prekrývajú s hlboko uloženými hodnotami osobnosti. V takýchto prípadoch sa ľudia cítia byť autentickí, prežívajúci to, čím v skutočnosti sú. Tento stav A. S. Waterman nazýva osobnou expresiou, výrazom, vyjadrením (personal expressiveness). Vonkajšie znaky hedonickej radosti a osobnej expresie môžu byť podobné, no zážitkovo a skúsenostne sú odlišné. Pri uspokojovaní potrieb je hedonizmus radosťou sui generis, kdežto eudaimonizmus tkvie v aktivitách, ktoré sprevádza pocit osobného rastu a vývinu. Eudaimonizmus je spojený s pocitom výzvy a vynakladania úsilia, zatiaľ čo hedonizmus je radosťou z relaxu, stavu bez problémov.

V nadväznosti na odlišnosť hedonického a eudaimonického prístupu sa žiada spomenúť aj dvojaké ponímanie pohody (well-being) ako jedného z ústredných pojmov pozitívnej psychológie. R. M. Ryan a W. L. Deci (2001) uvádzajú, že výskum pohody má tendenciu sa členiť do dvoch prúdov. Prvým je skúmanie subjektívnej pohody (SWB – subjective well-being) ako ekvivalentu šťastia. Subjektívna pohoda je formálne definovaná ako vyššia miera pozitívnej emócie, nižšia miera negatívnej emócie a vysoká miera životnej spokojnosti (Diener, Lucas, 1999). C. D. Ryff a C. L. M. Keyes (1995) pojednávajú o psychologickom pohode (PWB – psychological well-being), ktorá je príznačná pre naplno fungujúcu osobnosť a je spojená s angažovanosťou jednotlivca v riešení existenciálnych výziev a problémov života.

Nasledujúce riadky prezentujú niektoré psychologické koncepty (názorové prúdy, smery, hnutia, teórie), ktoré svojou povahou viac alebo menej významne ovplyvnili vývin psychologického myslenia vedúceho k vzniku pozitívnej psychológie.

Fenomén plynutia (flow)

V nedávnej histórii psychologicko-vedy možno identifikovať viaceré koncepty, ktoré odhaľujú vlastnosť ľudského jedinca uplatňovať vo svojom prejave úsilie, inšpiráciu, energiu, zvedavosť, kontrolu, vplyv, schopnosti, tvorivosť a následne mať

z toho radosť a pohodu. V koncepcii M. Czikszenmihalyia (1975) sa tento pojem označuje slovom flow. Ide o totálne vloženie sa človeka do toho, čo momentálne robí (s potenciálom kognitívnym, motivačným a tvorivým) a súčasne hlboký zážitok uspokojenia a radosť z toho.

Flow zahŕňa úplnú koncentráciu a kompletne odovzdanie sa činnosti sprevádzané emocionálnymi stavmi hraničiacimi s extázou. Tieto sú často doplnené mimovoľným pospevovaním, písaním alebo pohybmi, ktoré umocňujú zážitok. Takéto stavy je možno porovnať s prežívaním športovcov na stupni víťazov, vedca, ktorý má na dosah objavenie princípu vysvetľujúceho fungovanie sveta, či lekára objavujúceho liek na smrteľnú chorobu. Flow v širšom ponímaní znamená pretrvávajúcu radosť zo života.

Neskôr M. Czikszenmihalyi a I. S. Czikszenmyhalyi (1988) doplnili pôvodný kognitívno-afektívny koncept o dimenzie výzvy (challenge) a spôsobilostí (skills). Ich kombináciou identifikovali štyri zážitkové dimenzie: a. flow – vysoká úroveň výzvy i spôsobilostí, b. nuda – nízka úroveň výzvy pri vysokej úrovni spôsobilostí, c. anxieta – vysoká úroveň výzvy, no nízka úroveň spôsobilostí, d. apatia – nízka úroveň tak výzvy, ako aj spôsobilostí.

Osobný vplyv, kontrola (personal control)

Pre ostatné koncepty, ktoré možno z hľadiska stupňa zovšeobecnenia považovať za konštrukciu, myšlienkový prúd, hnutie či psychologickú teóriu, je príznačný prvok ovládania, osobného vplyvu či kontroly (personal control). Princíp vplyvu sa spája s pohodou, nedostatok vplyvu vyúsťuje do pasivity, morálneho úpadku, odcudzenia, zlyhávania a v krajných prípadoch do choroby až smrti (Peterson, 1999). Zážitok vplyvu je odmeňujúci a jeho nedostatok je zhubný (Langer, 1975). Pociť kontrolu a vplyvu na svet je základnou súčasťou mentálneho zdravia a neprítomnosť pociťovania kontroly môže vyústiť do depresie, anxiózných stavov fyzického zrútenia a dokonca i smrti (Pyszczynski, Greenberg, Solomon, 1998). Existujú viaceré koncepty osobného vplyvu, v každom z nich ide o súbor konzistentných, empiricky overených poznatkov o psychickom jave či procese, ktorý má vzťah alebo vyústenie v zážitku pohody. Patria sem napríklad nasledujúce koncepty (Peterson, 1999): výkonová motivácia, naučená bezmocnosť, locus of control (prisudzovanie ovládania vlastného života sebe alebo tým druhým), perceived self-efficacy (vedomie vlastnej efektívnosti, skrátene sebaúčinnosť), syndróm beznádeje a bezmocnosti, vnímanie vlastnej celostnosti, motív moci, vnútorná motivácia, nezdolnosť, dispozičný optimizmus a pod. Prv než uvedieme vyššie predznamenanú stručnú charakteristiku niekoľkých z uvedených konceptov, opíšeme základné atribúty princípu vplyvu, kontroly tak, ako ich uvádzajú C. Peterson a A. J. Stunkard (1989). Podľa nich je vplyv, kontrola dôležitou premennou presahujúcou dimenziu času, priestoru (i druhu), ktorá až v súčasnosti

nadobúda mimoriadny význam pre psychologické myslenie a porozumenie podstaty ľudského jedinca. Rozhodujúce postavenie osobného vplyvu je výsledkom vývinu ľudskej (najmä západnej) civilizácie, v ktorom sa dôraz kládol na individuálnu voľbu, práva jednotlivca a jeho seberealizáciu. Jednotlivec sa v každodennom živote zaujíma o to, čo môže a čo nemôže ovplyvniť, kontrolovať, a tento záujem sa často stáva virtuálnou obsesiou, ktorá je naviazaná na očakávaný pocit pohody. V súvislosti s týmito charakteristikami C. Peterson, S. F. Maier a M. E. P. Seligman (1993) hovoria o „veku osobného vplyvu“ a považujú ho za ústrednú tému súčasných psychológov.

Základný atribút osobného vplyvu (kontroly) je podľa C. Petersona a A. J. Stuklanda (1989) potenciál interagovať so svetom tak, že jednotlivec môže 1. ovplyviť následky (ich výskyt, načasovanie i rozsah), 2. vybrať si následky, 3. vyrovnáť sa s následkami, 4. rozumieť následkom svojho konania. Osobný vplyv tkvie v transakcii medzi svetom a jednotlivcom, nie je to ani výlučná vlastnosť osobnosti, ani výlučná charakteristika prostredia. Osobný vplyv je žiaduci, pretože mobilizuje emočnú, motivačnú, behaviorálnu a fyziologickú silu vyrovnávať sa s prostredím. Osobný vplyv je povzbudzovaný novými výzvami a úspechmi v minulosti. Brzdený je minulými neúspechmi. Jeho vzťah k pohode (well-being) je zreteľný. Pohodu prináša jednak proces ovplyvňovania (kontroly) a tiež výsledok tohto procesu. V kontexte vyššie uvedeného rozlíšenia sa v prvom prípade jedná o eudaimonický a v druhom prípade o hedonický rozmer pohody či radosti. V tejto súvislosti je vhodné uviesť P. Rozinovu klasifikáciu radosti (podľa: Oishi, Schimmack, Diener, 2001), ktorý z hľadiska premennej času rozlišuje jej tri druhy: 1. anticipovanú radosť, 2. súčasnú (on-line) radosť a 3. spomienkovú radosť. Pre eudaimonický prístup k pohode je príznačná anticipovaná radosť, pre hedonický prístup, naopak, súčasná radosť.

Na nasledujúcich riadkoch stručne opíšeme niektoré koncepty, pre ktoré je charakteristický princíp osobného vplyvu a následnej pohody. Podaktoré sú príznačné priamym, proaktívnym nasmerovaním na pohodu, iné, naopak, reaktívnym (ako reakcia na nepohodu, stres, záťaž a pod). Ak sme na začiatku hovorili o pozitívnej či hedonickej psychológii v zmysle odklonu od psychopatologických tém, u niektorých konceptov sa jednoducho nedajú opomenúť a u iných sú dokonca ich fundamentálnou súčasťou (dualistický prístup k výkonovej motivácii, naučená bezmocnosť, syndróm beznádeje a bezmocnosti).

Výkonová motivácia (achievement motivation, n–Ach)

Výkonová motivácia sa vo všeobecnosti definuje ako relatívne stála predispozícia snahy o dosahovanie úspešných výsledkov. Sústredený záujem psychológov o fenomén výkonovej motivácie sa datuje od roku 1953, kedy autori D. C. McClelland, J. W. Atkinson, R. A. Clark a E. L. Lowell vydali publikáciu *The Achievement Mo-*

tive. Pri definovaní konceptu autori vychádzali z Freudovho princípu hedonizmu, ktorý rozlišuje dva druhy motívov (dualistický prístup): 1. približovací motív je očakávaním uspokojenia a navodzuje túžbu dosiahnuť úspešný výsledok správania, 2. vyhýbací motív je očakávaním neuspokojenia či bolesti a navodzuje úsilie vyhnúť sa neúspešnému výsledku správania.

Pôvodný koncept rozpracoval neskôr J. W. Atkinson (1957), keď doň vniesol prvky expektačno-valenčnej teórie a niektoré postuláty prác K. Lewina a E. C. Tolmana. Používa matematickú symboliku, operuje termínmi pravdepodobnosť dosiahnutia cieľa a atraktivita cieľa. Jednotlivci s vysokou výkonovou motiváciou preferujú úlohy s priemernou obťažnosťou (50%-ná pravdepodobnosť dosiahnutia), ktorú vnímajú ako výzvu. Jednotlivci s nízkou výkonovou motiváciou dávajú prednosť úlohám, v ktorých je veľmi malá pravdepodobnosť uspieť (ťažké úlohy, kde nie je hanbou neuspieť) alebo úlohám, kde je pravdepodobnosť uspieť vysoká (ľahké úlohy, ktoré určite splnia).

V sedemdesiatych rokoch J. O. Raynor (1974) predložil nový, akčný alebo prospektívne-kognitívny model výkonovej motivácie. Použil metaforu prúdu, ktorý zahŕňa ukončenie jednej aktivity a súčasné iniciovanie druhej. Správanie je prúdom navzájom závislých aktivít. Dosiahnutie cieľa nie je konečný, ale postupný proces (prúd) dosahovania čiastkových cieľov, z ktorých každý poskytuje možnosť dosiahnuť nasledujúci cieľ. Tendencia k akcii je determinovaná tromi silami: pohnútkovou, realizačnou a inhibujúcou. Dôraz je kladený na prvé dve, čo svedčí o akcentovaní pozitívneho rozmeru ich modelu.

Interakčný prístup k ľudskému správaniu, ktorý prekonáva rozdiely medzi črtovým modelom osobnosti (správanie je určované vnútornými činiteľmi – vlastnosťami, črtami) a situacionistickým modelom (správanie je určované vonkajšími okolnosťami) sa odrazil aj v koncepte výkonovej motivácie, ktorý predložil R. Nýgard (1981). Podľa neho sú pre jednotlivca podstatné nie fyzikálne, chemické, sociálne či iné dimenzie situácie, ale psychologická interpretácia tejto situácie, psychologický význam, ktorý jej jednotlivec prisudzuje a ktorý mu sprostredkujú kognitívne činitele. Vo výkonovej motivácii sa tento princíp uplatňuje tak, že sa prestáva uvažovať o absolútnom význame úspechu alebo neúspechu, ale o ich psychologickéj interpretácii, ktorá variuje od jednotlivca k jednotlivcovi a od situácie k situácii. Podobne tendencia dosiahnuť úspech a tendencia vyhnúť sa neúspechu nie sú transsituačne stále dispozície, ktoré vedú ku konzistentnému správaniu, ale ich prejav závisí od interakcie s jednotlivými atribútmi tej ktorej situácie.

Odhladnuc od jednotlivých reformulácií konceptu výkonovej motivácie možno v každej z nich postrehnúť dva podstatné princípy. Po prvé princíp vplyvu (control) na správanie a jeho výsledky, ktorý je iniciovaný predošlým úspechom/neúspechom alebo jeho psychologickou interpretáciou. Po druhé princíp pohody, ktorá sprevádza dosahovanie úspešného výsledku – eudaimonický prístup k pohode (príznačný pre

Raynorovu reformuláciu), i dosiahnutie úspešného výsledku – hedonický prístup k pohode.

Motív moci (power motive, n-P)

Potreba porozumieť psychológii moci bola najvypuklejšia v čase studenej vojny, keď možnosť človeka zničiť seba i celý svet nadobudla závažné rozmery. Pre prvé koncepty moci bol charakteristický negatívny rozmer. Možno to postrehnúť v kultovej publikácii *The Authoritarian Personality* (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson, Sanford, 1950) i u J. Veroffa (1958), ktorý motív moci definuje ako kontrolu prostriedkov vplyvania na iných. D. C. Winter v roku 1973 predložil nové poňatie motívu moci, v ktorom sú okrem negatívnych prvkov moci (dominancia, autoritárstvo) zahrnuté aj prvky pozitívneho hodnotenia (vodcovstvo, autorita).

Podrobnejšie rozpracovanú koncepciu motívu moci uverejnil D. C. McClelland (1975). Poznamenáva, že moc má aj pozitívny rozmer. Motív moci je primárne definovaný ako potreba cítiť sa mocným, silným a len sekundárne ako potreba prejavíť, demonštrovať svoju moc. Ovplyvňovanie iných, manipulácia s ich názormi, citmi i správaním je iba jednou z možností uspokojovania potreby cítiť sa mocným. Druhou, vo svojej podstate odlišnou možnosťou je poskytnutie pomoci iným, ústretovosť voči ich potrebám. Pomáhanie iným navodzuje u príjemcu uznanie a rešpektovanie moci toho, kto pomáha. Takéto uznanie uspokojuje potrebu cítiť sa silným.

D. C. McClelland rozlišuje moc personalizovanú (p power) a socializovanú (s power). Prvá je analógiou dominancie a realizuje sa v intenciách nulových hier – ak jedna osoba niečo získa, druhá to stráca. Morálne a sociálne problémy možno riešiť nárastom socializovanej moci alebo premenou personalizovanej moci na socializovanú.

V posledných rokoch minulého storočia sa problém motívu moci dostal do pozornosti odborníkov z oblasti personálnych a riadiaco-organizačných činností. D. C. McClelland (1985) uvádza, že vysoká úroveň motívu moci v kombinácii s nízkou úrovňou motívu afiliácie a vysokou úrovňou inhibície aktivity (stupeň zábrany použiť moc impulzívne) je dobrým predpokladom byť efektívnym vedúcim, vodcom. Pojem motív moci v riadiacej oblasti mnohí autori nahrádzajú pojmom sociálna moc. Viaceré výskumy v tomto teréne viedli k rozlíšeniu niekoľkých typov sociálnej moci. B. H. Raven (1992) rozoznáva šesť typov moci: donucujúca moc vyjadruje možnosť nositeľa moci používať tresty, odmeňujúca moc odráža právo odmeňovať iných, legitímna moc priznáva legitimitu vyjadrovať moc, expertná moc plynie z osobitných vedomostí a znalostí, referenčná moc je uznaním postavenia vlastníka moci a informačná moc vyjadruje vplyv prostredníctvom komunikovania informácií.

Nehľadiac na morálne konzekvencie i ujmu spôsobenú iným ľuďom je nesporné, že motív moci je dobrým príkladom uplatňovania vplyvu, kontroly (najmä voči

sociálnemu prostrediu), ktorého výsledkom je uspokojenie, pohoda. Metaanalýza J. C. Georgesena a M. J. Harrisa (1998) ukázala, že uplatnenie moci vedie k upevňovaniu systému self, ktorý sa všeobecne považuje za zdroj well-beingu.

Naučená bezmocnosť (learned helplessness), syndróm beznádeje a bezmocnosti (hopelessness, helplessness)

V 60. a 70. rokoch 20. storočia M. E. P. Seligman (1975) so spolupracovníkmi vniesol do psychologického uvažovania pojem naučenej bezmocnosti. Tento pojem zodpovedá fenoménu zistenému v kontexte výskumu učenia. V ňom sa systematicky navodzovala situácia, v ktorej jednotlivec nemal možnosť nejakým spôsobom ovplyvňovať objektívny chod udalostí. Špecifikom uvedených výskumov bolo zistenie, ktoré je jadrom konceptu naučenej bezmocnosti, že človek má tendenciu neodôvodnene zovšeobecňovať a očakávať zotrvanie a pokračovanie stavu naučenej bezmocnosti. Výsledkom je presvedčenie o nemožnosti zasahovať a ovplyvňovať vývoj udalostí, a to aj vtedy, keď sa objektívne podmienky zásadne zmenia a situácia sa stáva kontrolovateľnou.

Autorom konceptu syndrómu beznádeje a bezmocnosti je A. H. Schmale (1972) so spolupracovníkmi G. L. Engelom a T. A. Beckom. Koncept vysvetľuje pasívne reakcie v záťažových a stresových situáciách. Zahŕňa aspekt prežívania, ktorý spočíva v pocitoch, že sa situácia vymkla spod kontroly a človek ju nedokáže nijako ovplyvniť. K tomuto základnému pocitu sa pridružuje pocit ohrozenia, zníženia spoločenskej prestíže a kvality vzťahov. Druhý aspekt, behaviorálny, je reprezentovaný útlmom fyziologických funkcií a motoriky.

Naučená bezmocnosť i syndróm beznádeje a bezmocnosti poukazujú na význam princípu vplyvu, aj keď oba koncepty hovoria o nekontrole a strate osobného vplyvu, výsledkom čoho je nepohoda, negatívne prežívanie a behaviorálny kolaps.

Naučený optimizmus (learned optimism)

Priamym dôkazom zmeny paradigmy so zámerom kreovať pozitívnu psychológiu je koncept naučeného optimizmu. M. E. P. Seligman (1991), stavajúc na tom istom princípe ako pri naučenej bezmocnosti, tvrdí že aj optimizmus sa dá naučiť. Ako kognitivistický psychológ hovorí, že to ako sa ľudia cítia, závisí vo veľkej miere od toho ako zmýšľajú. Ak sú presvedčení, že veci skončia zle, budú v depresívnej nálade bez motivácie k pozitívnej činnosti. Negatívne presvedčenia sa dajú zmeniť – nie smerom k falošnej nádeji, ale k pozitívnym presvedčeniam, ktoré povzbudzujú kladné aktivity. M. E. P. Seligman rozoznáva okrem pesimistického aj optimistický atribučný štýl, v zmysle ktorého optimista zmýšľa

o negatívnych udalostiach spôsobom, ktorý znižuje a obmedzuje ich dosah na budúce správanie.

Sebaučinnosť, sebauplatnenie (self-efficacy)

Sociálno-kognitívny pohľad A. Banduru (1982) na systém self poukazuje na odlišnosť človeka od nižších foriem živých organizmov v tom, že človek disponuje aj inými prostriedkami prispôsobovania (okrem učenia), ktoré sú jedinečné, ľudské. Je to predovšetkým myslenie a spracovanie informácií. Vedomie sebaučinnosti je ústredným prvkom systému self. Sebaučinnosť funguje v dvoch časopriestorových dimenziách. Na jednej strane je to aktuálna efektívnosť pri zvládaní vplyvov prostredia a na druhej strane globálne vnímanie sebauplatnenia človeka v živote (alebo v jednotlivých životných obdobiach). Dôležité miesto v koncepte zaisťuje systém očakávaní, z ktorých sú rozhodujúce dva druhy: a) očakávanie účinnosti alebo presvedčenia, že sa bude realizovať správanie nevyhnutné na zvládnutie požiadaviek prostredia a dosiahnutie cieľa, b) očakávanie výsledkov. Obe očakávania vzájomne korelujú – čím vyššie je vnímanie sebauplatnenia, tým náročnejšie ciele si jednotlivci kladie.

Miera vnímania sebaučinnosti a naplnenia očakávaní výsledkov sa o. i. prejavuje v zážitku vplyvu a kontroly, ale aj pocitom pohody.

Nepoddajnosť, nezdolnosť (hardiness)

Pojem nezdolnosť použila S. C. Kobasová (1979) na vystihnutie vzťahu medzi zdravím jednotlivca a zmysluplným existenciálnym postojom k životu. Nezdolnosť pozostáva z troch navzájom súvisiacich osobnostných črt: a. ovládanie (control) životných udalostí človeka, ktoré zahŕňa vedomie vlastných zdrojov a presvedčenie o zvládnutí ťažkostí, b. osobná angažovanosť a vloženie sa (involvement, commitment) do úloh a aktivít zameraných na zmysluplné ciele, c. výzva (challenge), ktorá odráža vnímanie úlohy ako príležitosti, ktorú treba využiť, nie ako situácie predstavujúcej traumy. Koncept nezdolnosti preukazuje isté prieniky s konceptom motívu výkonu – nezdolní ľudia riešia svoje problémy s nadhľadom podľa hesla „všetko je pod kontrolou“, s očakávaním úspechu sa angažujú aj v aktivitách, ktoré pre iných predstavujú ohrozenie.

Zmysel pre koherenciu, vnímanie celostnosti života (sense of coherence)

Tento koncept A. Antonovského (1987) spočíva v predpoklade, že psychicky odolný človek by mal vnímať svet, v ktorom žije, v určitej usporiadanosti. Zmysel

pre koherenciu predstavuje všeobecný a pretrvávajúci spôsob nazerania na svet a na vlastnú existenciu v ňom. Je založený na troch predpokladoch. Prvý umožňuje človeku vnímať okolitý svet ako zrozumiteľný (comprehensible) a poznateľný celok. Druhým je schopnosť vnímať tento svet ako ovládateľný a ovplyvniteľný (manageable), t.j. ako taký, do usporiadania ktorého možno aktívne vstupovať a zasahovať. Tretím, existenciálnym predpokladom je presvedčenie, že ľudský život i svet, v ktorom sa odohráva, jeho pochopenie i možnosť do neho zasahovať by mal byť vnímaný ako zmysluplný a významný (meaningful).

Oba predošlé koncepty sa najčastejšie pertraktujú v odbornej literatúre, ktorá reprezentuje dôležitú (teoretickú i praktickú) oblasť zvládania (coping) záťažových a stresujúcich situácií so zámerom vylepšiť duševné zdravie a dosiahnuť pohodu (well-being). Nezdolnosť i zmysel pre koherenciu predstavujú mechanizmy, ktoré pomáhajú posúvať jednotlivca z negatívneho do pozitívneho pólu na pomyslenom kontinuu duševného zdravia. V oboch pojmoch je silne zastúpený princíp kontroly.

Atribučné procesy a locus of control

Koncept atribučných procesov je naviazaný na dve kategórie vnútorných procesov určujúcich správanie jednotlivca – očakávanie a hodnotenie. Atribúciou sa označuje subjektívny názor na príčiny správania s ohľadom na jeho výsledky. B. Wiener (1986) rozlišuje štyri najčastejšie príčiny správania ľudí – schopnosť, úsilie, obťažnosť a náhoda. Tieto štyri príčiny možno klasifikovať podľa troch atribučných dimenzií: lokalita (vnútorná, vonkajšia), stabilita (stabilná, nestabilná) a kontrola (kontrolovateľná, nekontrolovateľná).

J. B. Rotter (1966), ktorý skonštruoval škálu na podchytenie internality a externality, rozlišuje dve dimenzie atribúcií: lokalizáciu a stabilitu. Ich kombináciou vznikajú štyri druhy atribúcií: vnútorná stabilná (schopnosť), vnútorná nestabilná (úsilie), vonkajšia stabilná (obťažnosť) a vonkajšia nestabilná (náhoda).

Z hľadiska osobného vplyvu či princípu kontroly je významné presvedčenie o vnútornej kontrole (internal locus of control), a to tak ako stabilný činiteľ (schopnosť), ako aj variabilný činiteľ (úsilie). Ak zvažujeme úspešný výsledok správania a hľadanie jeho príčin, potom úsilie ako variabilný vnútorný faktor možno považovať za eudaimonický mediátor pohody a náhodu ako vonkajší variabilný faktor považujeme za hedonický mediátor pohody.

Prosociálne správanie (prosocial behavior)

Výskum prosociálneho správania, ktorého začiatok sa datuje do obdobia šesťdesiatych rokov dvadsiateho storočia, nepredstavuje psychologický koncept, tu možno

uvažovať skôr o hnutí v rámci psychologického skúmania. Prosociálne správanie sa vo všeobecnosti definuje ako také správanie, ktorého výsledky prinášajú iným ľuďom osôh. Zahŕňa celú šírku prejavov v medziľudskom správaní, ktoré zasahujú do rozpoloženia iných ľudí v smere jeho vylepšenia – od nasmerovanie cudzinca v cudzom meste, darovania mince žobrákovi, uvoľnenia miesta v električke starším, cez pomoc susedovi s pokazeným autom, požičanie väčšej čiastky peňazí, až k pomoci zlodejmi napadnutému človeku či darovaniu krvi. Prosociálne správanie však neprináša pohodu iba recipientovi, ale tiež aktérovi. Už Aristoteles hovoril o tom, že skutočné šťastie (eudaimonia) je väčšie, keď človek niekoho miluje, než keď je milovaný. Podobne matka Tereza hovorí, že nič vás neurobí šťastnejším, než keď poskytnete pomoc tomu, kto je v núdzi. Výsledky výskumov to potvrdzujú. Ukázalo sa, že tí, ktorí dobrovoľne niekomu pomáhali, pociťovali väčšie osobné šťastie (Ellison, 1991), vyššiu spokojnosť so životom (Wheeler, Gorey, Greenblatt, 1998) a boli menej náchylní k depresii (Brown, Garry, Greene, Milburn, 1992). N. Weistein a R. M. Ryan (2010) zistili, že pokusné osoby, ktoré preukázali prosociálne správanie v dôsledku autonómnej motivácie (v zmysle dole uvedenej teórie sebadeterminácie, SDT), preukázali vyššiu mieru subjektívnej pohody, väčšiu vitalitu a vyššie sebaocenenie.

V. Kebza (2001) vo svojom výpočte konceptov asociovaných s psychológiou zdravia uvádza aj črtu pozitívnej afektivity v zmysle dispozičného optimizmu a tiež vyhľadávanie mimoriadnych zážitkov (sensation seeking), t.j. dobrovoľné vyhľadávanie neobvyčajných, často dobrodružných zážitkov. Podobne J. Mareš (1999) hovorí o optimistickom štýle interpretácie, v rámci ktorého sa príčiny dobrých výsledkov považujú za stabilné, globálne a vnútorné (v zmysle procesu atribúcií), zatiaľ čo príčiny nepriaznivých výsledkov za nestabilné, špecifické a vonkajšie.

Humanistická psychológia

Podiel na vzniku pozitívnej psychológie majú aj kľúčoví predstavitelia humanistickej psychológie A. Maslow a C. R. Rogers. Obaja boli prví, ktorí hovorili o individualite jednotlivca a hľadani toho dobrého v ňom. A. Maslow je známy predovšetkým svojím hierarchickým členením ľudských potrieb na nižšie a vyššie v podobe pyramídy (pozri Hall, Lindzey, 1997). Na jej vrchole je potreba sebarealizácie, sebaaktualizácie či sebauskutočňovania, čiže realizácia seba samého, svojich možností a schopností, realizácia svojho Ja. C. R. Rogers (1995), okrem zdôrazňovania potreby sebarealizácie, tvrdí, že človek je vrodene dobrý, a teda aj altruistický, zodpovedný, dôveryhodný, ktorý má zmysel pre uctievanie vyšších hodnôt. Medzi humanistickou psychológiou a pozitívnou psychológiou však existuje pretrvávajúci predel určený dôrazom, ktorý obe zamerania prisudzujú empirickým výskumom a ich zisteniam. A. Maslow a C. R. Rogers vyvodzovali svoje postuláty z iných po-

znatkov než boli tie získané výskumnými aktivitami. Pozitívna psychológia, naopak, svoje závery vyvodzuje zásadne z empirických výskumov, čím sa charakterizuje ako moderná exaktná veda.

Princíp sebarealizácie v našich podmienkach postuloval D. Kováč (1985), keď definoval osobnosť ako rôzne diferencovanú dialektickú jednotu vnútorných (biologických) determinácií (daností i možností ľudských indivíduí) a vonkajších (sociálnych) pôsobení (podmienok života a vplyvov spoločnosti), ktorá je dotváraná psychickou reguláciou – t.j. sebautváraním. Toto sebautváranie osobnosti predpokladá vzájomnú interakciu biologických, sociálnych a psychických vplyvov.

Sebadeterminácia

Vo všetkých uvedených konceptoch je vo väčšej alebo menšej miere zastúpený princíp osobného vplyvu, kontroly (okrem konceptu flow, kde sa uplatňuje nie kontrola, ale oddanie sa činnosti). Tento princíp je aktivizujúcim prvkom, ktorý posúva prežívanie od negatívneho k pozitívnemu pólu na pomyslenom kontinuu psychického zdravia. Uvedené koncepty predstavujú mechanizmy, ktoré v globálnom nazeraní na zameranie psychologickéj disciplíny navodili vyššie spomínaný posun od zlepšovania patopsychológie k pozitívnej či hedonickej psychológii. Navyše osobný vplyv je prvok diferencujúci eudaimonické poňatie pohody od hedonického poňatia.

Pri analyzovaní uvedených konceptov v kontexte psychológie zdravia možno niektoré z nich umiestniť v priestore od záporného pólu (naučená bezmocnosť, syndróm beznádeje a bezmocnosti), ku kladnému pólu (nezdolnosť, zmysel pre koherenciu, vyhľadávanie mimoriadnych zážitkov, motív moci, optimistický štýl, internalita). Niektoré sú konštruované tak, že pokrývajú obe časti kontinua (dualistické poňatie výkonovej motivácie, atribuovanie príčin úspechu i neúspechu).

Princíp osobného vplyvu v spojitosti so zážitkom pohody je inherentný teórii sebadeterminácie (self-determination theory, SDT) autorov E. L. Deciho a R. M. Ryana (1980, 1985, 2000). Ak predošlé koncepty tieto aspekty vo väčšej či menšej miere sprevádzali, v teórii sebadeterminácie sú kruciálne. Nosným pilierom SDT je postulát, že ľudský jedinec je aktívny, na svoj rast zameraný organizmus, ktorý prirodzene inklinuje k integrácii psychických prvkov do jednotného ponímania seba a k integrácii seba do širších sociálnych štruktúr. Vlastnosťou ľudského jedinca je angažovanie sa v príťažlivých aktivitách, využívanie vlastných kapacít, udržiavanie sociálnych väzieb a integrovanie intrapsychických a interpersonálnych skúseností do relatívne jednotného celku (Deci, Ryan, 2000).

Teória sebadeterminácie konceptuálne zodpovedá postulátom eudaimonického ponímania pohody (well-beingu). Sebarealizácia, zážitok funkčnosti, uplatňovanie osobného potenciálu prinášajú väčšiu radosť než samotný pozitívny výsledok. SDT

postuluje tri základné psychologické potreby: autonómie, kompetencie a spolupatričnosti. Autonómia je definovaná ako schopnosť cítiť sa nezávislým a možnosť robiť vlastné rozhodnutia pri výbere aktivít. Kompetencia obsahuje pocit vplyvu, kontroly a efektívnosti v interakcii s okolím. Spolupatričnosť sa vzťahuje k medziosobným väzbám, vyjadruje snahu o kontakty s inými. Naplnenie týchto potrieb je nevyhnutné pre psychologický rast, integritu osobnosti, pocit vitality a v konečnom dôsledku zážitok pohody.

Teória sebadeterminácie rozlišuje tri druhy motivácie: 1. Vnútná (internal) motivácia – vnútorne motivované správanie je také, ktoré sa realizuje samo pre seba, uspokojenie pramení z vykonávania samotnej aktivity. Vnútná motivácia zahŕňa zvedavosť, exploráciu, spontánnosť, tvorivosť i záujem o okolie (Deci, 1994). 2. Vonkajšia (external) motivácia zahŕňa správanie, ktorého ciele sú mimo aktivity, napríklad dosiahnutie odmeny alebo vyhnutie sa trestu. 3. Amotivácia (amotivation) vyjadruje stav, keď absentuje súvislosť medzi správaním a jeho výsledkami.

Záver

Uvedený prehľad konceptov akcentujúcich princípy osobného vplyvu a pohody (nepohody) potvrdzuje, že psychologické myslenie sa v druhej polovici minulého storočia uberalo od nazerania na ľudského jednotlivca ako trpného, pasívneho tvora k nazeraniu na jednotlivca ako tvora aktívneho a sebaurčujúceho. Klinické témy odrážajúce negatívne prežívanie sa postupne nahrádzali témami pozitívnych skúseností. Znižujúca sa hrozba sebazničenia ľudskej civilizácie viedla výskumníkov k hľadaniu a identifikovaniu kladných atribútov človeka, ktorý sa preukázal ako tvor s dostatočnými vnútornými zdrojmi smerujúcimi k vlastnému rastu spojenému so zážitkami pohody a radosti. V terminológii psychológie zdravia a kvality života (pozri Křivohlavý, 2001) sa v uvedenom období zreteľ presúval zo salutoprotektívneho pohľadu na človeka na pohľad salutopromotívny. Jedným z dôsledkov takého vývinu je vznik pozitívnej a hedonickej psychológie, ktorá je v 21. storočí nespochybniteľným smerom psychologického uvažovania a bádania.

LITERATÚRA

- ADORNO, T. W. – FRENKEL-BRUNSWIK, E. – LEVINSON, E. – SANFORD, R. N. 1959. The authoritarian personality. New York: Harper and Row.
- AMMONS, R. A. 1999. The Psychology of ultimate concerns. Motivation and spirituality in personality. New York; London: The Guilford Press.
- ANTONOVSKY, A. 1987. Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey-Buss Publishers.

- ATKINSON, J. W. 1957. Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, vol. 64, p. 359-372.
- BANDURA, A. 1982. Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, vol. 37, p. 122-147.
- BROWN, D. R. – GARY, L. E. – GREENE, A. D. – MILBURN, N. G. 1992. Pattern of social affiliation as predictors of depressive symptoms among urban Blacks. *Journal of Health and Social Behavior*, vol. 33, p. 242-253.
- CACIOPPO, J. T. – BERNTSON, G. G. 1999. The affect system: Architecture and operating characteristics. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 8, p. 133-137.
- CZIKSZENTMIHALYI, M. 1975. *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CZIKSZENTMIHALYI, M. – CZIKSZENTMIHALYI, I. S. (Eds.) 1988. *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DECI, E. L. 1994. Self-determination theory and education. *Československá psychologie*, roč. 38, č. 5, s. 420-426.
- DECI, E. L. – RYAN, R. M. 1980. The empirical exploration of intrinsic motivational process. In: BERKOWITZ, L. (Eds.): *Advances in experimental social psychology*, vol. 13, p. 39-80, New York: Academic.
- DECI, E. L. – RYAN, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York.
- DECI, E. L. – RYAN, R. M. 2000. The „What“ and „Why“ of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, vol. 11, p. 227-268.
- DIENER, E. – LUCAS, R. E. 1999. Personality and subjective well-being. In: KAHNEMAN, D. – SCHWARZ, N. (Eds.): *Well-being: The foundation of hedonic psychology*. New York: Sage Foundation.
- ELLISON, C. 1991. Religious involvement and subjective well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, vol. 32, p. 80-99.
- FURNHAM, A. – CHENG, H. 1997. Personality and happiness. *Psychological Reports*, vol. 80, p. 761-762.
- GEORGESEN, J. C. – HARRIS, M. J. 1998. Why's my boss always holding me down? A meta-analysis of power effects on performance evaluation. *Personality and Social Psychology Review*, vol. 2, p. 184-195.
- HALL, C. S. – LINDZEY, G. 1997. *Úvod do teórií osobnosti*. Bratislava: SPN.
- KAHNEMAN, D. – DIENER, E. – SCHWARZ, N. (Eds.) 1999. *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Sage Foundation.
- KEBZA, V. 2001. Sociální psychologie zdraví. In: VÝROST, J. – SLAMĚNÍK, I. (Eds.): *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada.
- KOBASA, S. C. 1979. Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 37, p. 1-11.
- KOVÁČ, D. 1985. *Teória všeobecnej psychológie*. Bratislava: Veda.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2001. *Psychologie zdraví*. Portál: Praha.
- KUBOVY, M. 1999. On the pleasure of the mind. In: KAHNEMAN, D. – DIENER, E. – SCHWARZ, N. (Eds.): *The foundation of hedonic psychology*. New York: Sage Foundation.
- LANGER, E. J. 1975. The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 32, p. 313-328.
- MAREŠ, J. 1999. Diagnostika zvládnání zátěže u dětí a dospívajících. *Pedagogika*, roč. 49, s. 12-42.
- MAREŠ, J. 2001. Pozitivní psychologie: Důvod k zamyšlení i výzva. *Československá psychologie*, roč. 45, s. 97-117.
- McCLELLAND, D. C. – ATKINSON, J. W. – CLARK, R. A. – LOWELL, E. L. 1953. *The achievement motive*. New York: Van Nostrand.

- McCLELLAND, D. C. 1975. Power: The inner experience. New York: Irwington Publ. Incl.
- McCLELLAND, D. C. 1985. Human motivation. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- NYGÅRD, R. 1981. Toward an interactional psychology: Models from achievement motivation research. *Journal of Personality*, vol. 49, p. 363-607.
- OISHI, S. – SCHIMMAC, U. – DIENER, E. 2001. Pleasures and subjective well-being. *European Journal of Personality*, vol. 15, p. 153-167.
- PETERSON, CH. 1999. Personal control and well-being. In: KAHNEMAN, D. – DIENER, E. – SCHWARZ, N. (Eds.): *Well-being: The foundation of hedonic psychology*. New York, Sage Foundation.
- PETERSON, C. – MAIER, S. F. – SELIGMAN, M. E. P. 1993. *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- PETERSON, C. – STUNKARD, A. J. 1998. Personal control and health promotion. *Social Science and Medicine*, vol. 28, p. 819-828.
- PYSCZYNSKI, T. – GREENBERG, J. – SOLOMON, S. 1998. A Terror management perspective on the psychology of control. In: KOFTA, M. – WEARY, G – SEDEK, G. (Eds.): *Personal control in action*. New York: Plenum Press.
- RAVEN, B. H. 1992. A Power/interaction model of interpersonal influence: French and Raven 30 years later. *Journal of Social Behavior and Personality*, vol. 7, p. 217-244.
- RAYNOR, J. O. 1974. Future orientation in the study of achievement motivation. In: ATKINSON, J. W. – RAYNOR, J. O. (Eds.): *Motivation and achievement*. Washington, D.C.: Winston and Sons.
- ROGERS, C. R. 1995. *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Iris.
- ROTTER, J. 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, vol. 80, p. 1-28.
- RYAN, R. M. – DECI, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, vol. 55, p. 68-78.
- RYAN, R. M. – DECI, E. L. 2001. On happiness and human potentials: A research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, vol. 52, p. 141-146.
- RYFF, C. D. – KEYES, C. L. M. 1995. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, p. 719-727.
- SCHMALE, A. H. 1972. Giving-up as a final common pathway to changes in health. *Advances in Psychosomatic Medicine* 8. Basel: Karger.
- SELIGMAN, M. – CSIKSZENTMIHALYI, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, vol. 55, p. 5-14.
- SELIGMAN, M. E. P. 1975. *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco, Freeman.
- SELIGMAN, M. E. P. 1991. *Learned optimism*. New York: Knopf.
- VEROFF, J. 1958. A scoring manual for the power motive. In: ATKINSON, J. W. (Ed.): *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton: Van Nostrand.
- WATERMAN, A. S. 1993. Two conception of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 64, p. 678-691.
- WEINSTEIN, N. – RYAN, R. M. 2010. When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 98, no. 2, p. 222-244.
- WELLNER, A. S. – ADOX, D. 2000. Happy days. *Psychology Today*, vol. 32, p. 32-36.
- WHEELER, J. A. – GOREY, K. M. – GREENBLATT, B. 1998. The beneficial effects of volunteering for volunteers and the people they serve: A meta-analysis. *International Journal of Aging and Human Development*, vol. 47, p. 69-79.

- WIENER, B. 1986. An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.
- WINTER, D. C. 1973. The power motive. New York: Free Press.

Súhrn: V prehľadovej štúdií je prezentovaná história vzniku pozitívnej psychológie, ktorá má svojím zameraním na pozitívny rozmer osobnosti (jej pozitívne pociťovanie, vnímanie, zmýšľanie i konanie) ambíciu stať sa v 21. storočí novou paradigmou. Uvedené je odlíšenie hedonického ponímania pozitívnej psychológie, pre ktoré je príznačný princíp slasti, pôžitku a šťastia, od eudaimonického ponímania, pre ktoré je prvoradé nie šťastie ako výsledný stav, ale úsilie, proces dosahovania šťastia. Ďalej sú opísané jednotlivé psychologické koncepty (názorové prúdy, smery, hnutia či teórie), ktoré svojou povahou ovplyvnili vývin psychologického myslenia vedúceho k vzniku pozitívnej psychológie – flow, naučený optimizmus, prosociálne správanie, atribučné procesy, nezdolnosť, zmysel pre koherenciu. Osobitná pozornosť je venovaná psychologickým konceptom, pre ktoré je charakteristický princíp osobného vplyvu ako podmienky zážitku pohody a spokojnosti – motív výkonu, motív sociálnej moci, sebaúčinnosť, internalita.

Kľúčové slová: pozitívna psychológia, hedonické vs. eudaimonické poňatie, osobný vplyv, motív výkonu, motív sociálnej moci, locus of control, sebaúčinnosť, flow, atribučné procesy

PhDr. Lubomír PÁLENÍK, CSc. pracuje vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie od roku 1975. Od začiatku svojej výskumníckej činnosti sa venoval sociálnej psychológii, menovite otázkam prosociálneho správania a jeho osobnostným korelátom, ďalej problémom sociálnej kompetencie a v poslednom období skúma psychologické činitele navodzujúce osobnú pohodu (well-being) v zmysle pozitívnej psychológie. Bol dlhoročným riaditeľom ústavu (1995 – 2015).

PROBLÉMY PRI VOĽBE POVOLANIA NADANÝCH ADOLESCENTOV A MOŽNOSTI ICH RIEŠENIA V PROCESSE KARIÉROVÉHO PORADENSTVA¹

JANA ERTLEROVÁ – EVA VAVRÁKOVÁ

*Ústav aplikovanej psychológie Fakulty sociálnych a ekonomických
vied Univerzity Komenského v Bratislave*

PROBLEMS CONCERNING GIFTED ADOLESCENTS' CAREER CHOICE, AND POSSIBILITIES OF THEIR SOLUTION IN THE PROCESS OF CAREER COUNSELLING

Abstract: The gifted people need – in regard to their particularities in expression and experience – a professional assistance in the preparation for the world of work at least in the same, if not larger, extent than the normal population. The aim of the present paper is, with the use of the systematic analysis of literature, to specify the topics that the professional public addresses in relation to career counselling for gifted adolescents. For this purpose, the authors analyzed 71 source texts published in the last twenty years in more than twenty scientific journals of predominantly North American origin. The present study is based on analysis of 30 sources, and the authors focus on definition of the problems and particularities that the career counselling should take into consideration when it comes to gifted adolescents. At the same time, they discuss the possibilities of such problems solution in the counselling practice.

Key words: career counselling, giftedness, gifted adolescents

Kariérové poradenstvo predstavuje súbor poradenských služieb v procese výberu povolania. J. M. Kiddová (2006) definuje kariérové poradenstvo ako zvyčajne dlhodobejšiu interakciu medzi klientom a poradcom, ktorá zahŕňa využívanie psychologickéj teórie a súboru komunikačných zručností a ktorej primárnym cieľom je pomôcť klientovi urobiť rozhodnutie ohľadom kariéry a vysporiadať sa s problémami,

Prišlo 6. 3. 2017. E. V., ÚAP FSEV UK, Mlynské luhy 4, 821 05 Bratislava
E-mail: evavavrakova@gmail.com

¹Príspevok vznikol v rámci projektu VEGA1/0899/15.

ktoré s kariérovým rozhodovaním súvisia. Š. Grajcár, M. Hargašová a D. Lepeňová (2014, s. 243) uvádzajú, že „pod pojmom kariérové poradenstvo sa často skrýva veľké množstvo rôznorodých aktivít, ktoré realizujú poradcovia líšiaci sa navzájom svojím zameraním, dĺžkou i úrovňou odbornej prípravy – od dobrovoľníkov z občianskych združení, náboženských a etnických komunít, peer poradcov, zamestnancov úradov práce, sociálnych vecí a rodiny, pracovníkov agentúr sprostredkujúcich zamestnanie, až po výchovných/kariérových poradcov v školách, psychológov a špeciálne vyškolených pedagógov v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, odborníkov súkromných personálnych agentúr a tzv. lovcov mozgov. Kariérové poradenstvo má teda viacero rovín, zahŕňajúcich napr. informačné poradenstvo, samoobslužné poradenstvo, matching, mentoring, ale aj špecificky zameraný kariérovo-poradenský proces, v ktorom sa podľa potrieb klientov, vzdelania a výcviku poradcov aplikujú rôzne teoretické prístupy. Kariérové poradenstvo môže prebiehať aj prostredníctvom programov organizovaných pre študentov na školách. V nasledujúcom článku sa venujeme otázke kariérového poradenstva nadaným, konkrétne v období adolescencie.

Podľa V. Dočkala (2011) môžeme o nadanom žiakovi hovoriť v prípade, ak prejavuje v intelektovej oblasti alebo v oblasti umenia či športu nadpriemerné schopnosti, respektíve dosahuje mimoriadne výkony. F. Gagné (2004) definuje nadanie ako oplývanie prirodzenými, nenatréňovanými a spontánne sa prejavujúcimi schopnosťami v prinajmenšom jednej oblasti a v úrovni, ktorá výkonovo umiestňuje jedinca k vrchným 10% populácie jeho rovesníkov. Vychádzame z predpokladu, že nadaní adolescenti vyžadujú pri výbere povolania špeciálnu poradenskú intervenciu častokrát naliehavjšie ako bežní jedinci. Je to dôsledkom ich zvýšenej zraniteľnosti vyvolanej spolupôsobením minimálne dvoch skutočností: a) v porovnaní s bežnou populáciou sú odlišní vo svojich prejavoch a potrebách, a preto zraniteľnejší a b) vzhľadom na svoje špecifické schopnosti majú pre spoločnosť očakávanú „pridanú hodnotu“, ktorú by mali v budúcom povolaní zúročiť.

Ako uvádzajú R. F. Subotniková, P. Olszewski-Kubiliusová a F. C. Worrell (2011), nadanie je vývinový konštrukt. V jeho počiatkových štádiách je potrebný potenciál, v jeho neskorších štádiách sa meria profesionálnymi výsledkami. Prejavom, ktorý podľa týchto autorov rozlišuje plne rozvinutý talent od tých ostatných, je až dosiahnutie eminentnosti – výnimočných výsledkov, aké vidíme u priekopníkov, posúvajúcich ten-ktorý odbor vpred. V súlade s uvedeným pohľadom by výsledkom vzdelávania a kariérového poradenstva nadaným malo byť práve zabezpečenie čo najlepších podmienok na to, aby dosiahli konečné štádium uplatnenia svojho nadania, teda eminentnosť. Opačný pohľad na to, čo má byť cieľom vzdelávania a poradenstva nadaným, prináša J. Borland (2012). Poukazuje na celkový objem nadaných detí, ktorým je poskytované špeciálne vzdelávanie. Je presvedčený, že špecializácia vzdelávania nadaných za účelom dosiahnutia eminentnosti by bola cestou k strate možnosti posúvať vpred mnoho miliónov nadaných detí za cenu podpory kultivácie

talentu len malej množiny jednotlivcov. Preto ako alternatívu voči dosahovaniu eminentnosti možno za cieľ poradenstva stanoviť vlastnú sebarealizáciu a využitie potenciálu, čo samozrejme možnosť dosiahnuť eminentnosť nevylučuje.

Domnievame sa, že v skladbe týchto špecifik by malo kariérové poradenstvo nadaným adolescentom (ďalej len KPNA) tvoriť jeden zo základných pilierov práce s nimi. Na rozdiel od mnohých, často dichotomicky vyhranených názorových stanovísk, panuje v odborných kruhoch značná zhoda v presvedčení o potrebe poskytovať kariérové poradenstvo tejto cieľovej skupine. V praxi sa však stále stretávame s podceňovaním tejto potreby. Ako konštatujú F. C. Worrell, P. Olszewski-Kubiliusová a R. F. Subotniková (2012), odborná pozornosť venovaná tejto téme je stále nedostatočná. Obdobné platí aj pre prostredie našej kultúry – na Slovensku sa téme KPNA dosiaľ venovalo len zopár autorov (napr. Michňo a Vendel, 2000; Dočkal, 2011). Cieľom tohto príspevku je preto rozšíriť poznanie v oblasti kariérového poradenstva nadaným adolescentom, a to formou vytvorenia syntetického prehľadu tém súvisiacich s touto problematikou.

Tematická analýza publikácií o kariérovom poradenstve nadaným adolescentom

Pre dosiahnutie našich cieľov sme použili metódu tematickej analýzy textu príspevkov publikovaných v odbornej literatúre takmer výlučne v rozmedzí rokov 2000 až 2014. Za účelom získania potrebných informácií bolo zhromaždených 71 zdrojových textov (69 vedeckých štúdií a textov z odborných článkov a dve monografie), publikovaných v 23 prevažne karentovaných časopisoch vydávaných najmä na severoamerickom kontinente (pozri Ertlerová, 2015). Na základe prvej selekcie textov sme podrobnejšej analýze podrobili 30 zdrojov uvedených v zozname literatúry k tomuto článku. Zamerali sme sa na zodpovedanie nasledujúcich otázok: Akými témami sa zaoberajú autori pri riešení problematiky KPNA? Aké súvislosti existujú medzi jednotlivými témami? Ako chápu autori ciele vzdelávania nadaných adolescentov, resp. ciele KPNA? Zámerom práce bolo vytvoriť prehľad literatúry, ktorý by načrtnol hlavné rozpravy v sledovanej oblasti, ich pointu a prieniky medzi nimi. V príspevku sumarizujeme výsledky tematickej analýzy so zameraním na oblasť problémov, ktorým nadaní pri voľbe povolania čelia. Zároveň diskutujeme o možnostiach, ako by KPNA malo tieto problémy riešiť.

Problémy nadaných adolescentov pri voľbe povolania

Kariérové poradenstvo nadaným pri dosahovaní svojho základného cieľa prebieha v špecifických podmienkach, ktoré do veľkej miery súvisia práve s nadaním jedinca.

Preto je pre jeho správny priebeh nevyhnutné porozumieť základným problémom, s ktorými sú nadaní v období adolescencie konfrontovaní. Na základe prehľadu literatúry sme tieto problémy a špecifiká tematicky rozdelili do štyroch oblastí a v nasledujúcom texte ich bližšie charakterizujeme. Prvou je nerozhodnosť, ktorá je v porovnaní so všeobecnou populáciou u nadaných adolescentov vyššia. V našom príspevku sa bližšie zameriame na to, s čím nerozhodnosť pri voľbe povolania v skupine nadaných súvisí. Druhá skupina problémov súvisí s rolovým konfliktom, ktorý nadaní pri voľbe povolania prežívajú. U nadaných dievčat je to konflikt medzi rolou pracujúcej ženy a rolou manželky a neskôr matky. Pre nadaných jedincov môže byť problematické aj prílišné stotožnenie sa s rolou študenta, ktoré im komplikuje rozvoj v oblastiach relevantných pre kariérové uplatnenie. Tretím problémom, ktorý bližšie opisujeme, je úzky výber povolání, ktoré nadaní adolescenti v procese rozhodovania zvažujú. Napokon sa venujeme otázke testovania schopností a záujmov nadaných adolescentov. Testy sú zvyčajne vytvárané pre bežnú populáciu a ich použitie v skupine nadaných môže byť nevhodné.

1. Nerozhodnosť pri výbere povolania

Kariérová nerozhodnosť je často študovaným fenoménom a poukazuje na neschopnosť dospieť k rozhodnutiu o výbere kariéry. Jedinci, ktorí bojujú s týmto problémom, sa k príležitosti demonštrovať svoje schopnosti častokrát dostávajú s väčším časovým oneskorením (Jung, 2012). Výskumy dokazujú, že nerozhodnosť pri výbere povolania je u nadaných častým problémom. Štúdia C. P. Chena a J. Wonga (2013) prináša alarmujúcejšie výsledky, podľa ktorých 48 % nadaných študentov v čase výskumu nemalo predstavu o vhodnom zamestnaní a 36,3 % si stále nebolo istých v tom, akú si zvolia špecializáciu. V populácii bežných študentov sa nerozhodnosť prejavuje u 10-30% respondentov.

Vo svojom výskume kariérovej nerozhodnosti V. Germeijs a P. de Boeck (2003) odhaľujú tri hlavné faktory, ktoré ovplyvňujú rozhodovanie pri výbere študijného smeru: 1. informačný faktor (do akej miery sú študenti informovaní o možnostiach pracovného uplatnenia), 2. hodnotiaci faktor (postoje k vyhodnocovaniu možností a definovaniu hodnôt) a 3. faktor výstupu (miera pochybností jedinca, či bude schopný produkovať očakávané výsledky vo vzťahu k svojej voľbe). Kariérová nerozhodnosť bola v zmysle tohto výskumu predikovaná len hodnotiacim faktorom a faktorom výstupu. To znamená, že informovanosť o kariérových možnostiach nerozhodnosť študentov nepredikovala. Podobný výskum by bolo žiaduce realizovať aj so skupinou nadaných adolescentov, s cieľom porozumieť, ktoré faktory predikujú nerozhodnosť v populácii nadaných študentov. Odlišný prístup k analýze faktorov nerozhodnosti si pre štúdium nadaných zvolili J. Emmettová a C. Minorová (1993). Z celkového počtu

63 vyjadrení, ktoré autorky získali od tridsiatich nadaných participantov, 57 vyjadrení uvádzalo ako faktory, ktoré najviac prispievali k nerozhodnosti pri kariérovom rozhodovaní sa, tieto tri: perfekcionizmus, multipotencialita a očakávania okolia. Keďže s podobným vymedzením hlavných faktorov vplyvu na kariérovú nerozhodnosť korešpondujú názory viacerých autorov (napr. Greene, 2005; Stewart, 1999), osobitne sa v nasledovnom texte venujeme každému z týchto fenoménov.

Perfekcionizmus

Perfekcionizmus je už od 20. rokov minulého storočia označovaný za emocionálnu črtu, ktorá sa považuje za jeden z hlavných symptómov poukazujúcich na vysoké nadanie (Schuler, 2000). Perfekcionistické sklony nadaných študentov často stoja za nízkym sebedomím týchto osôb a za ich negatívnou percepciou vlastných schopností (Kerr a Sodano, 2003). C. Orangeová (1997) vo svojom prieskume identifikovala z 356 nadaných 58 % takých, ktorí vykazovali strednú hladinu perfekcionizmu, zatiaľ čo 31 % respondentov skórovalo v prejavoch perfekcionizmu na najvyššej úrovni. Predmetná štúdia nerozlišovala medzi adaptívnymi a maladaptívnymi funkciami perfekcionizmu.

P. A. Schuler (2000) vo svojej analýze prípadových štúdií identifikoval 87,5 % perfekcionistov. Z nich 5% bolo zdravo a 29,5 % nezdravo orientovaných. Zdraví perfekcionisti vnímali poriadok a organizáciu ako cestu k dosahovaniu svojich najlepších výsledkov, vyznačovali sa zodpovednosťou, organizovanosťou, boli typickí schopnosťou spolupracovať a tvrdo pracovať, rodina ich motivovala k výkonom. Maladaptívni perfekcionisti sa prejavovali neustálym pocitom úzkosti, strachom zo zlyhania, pocitom, že okolie od nich očakáva dokonalosť vo všetkom, čo robia. Zdraví perfekcionisti teda charakterizovali svoju snahu o najlepší výkon ako „normálnu vec“, kým maladaptívni perfekcionisti definovali získavanie najlepších známok a študijných výsledkov ako „vlastnú podstatu“ (tamže).

Maladaptívni perfekcionisti hodnotia vlastný úspech v nadväznosti na predchádzajúcu sociálnu skúsenosť s výhrou nad inými, a preto sú schopní pozitívneho sebahodnotenia, len ak naďalej zotrávajú na špičke. Výsledkom je tendencia voliť vysoko prestížne povolania (Neumeister, 2004). K. L. S. Neumeister (2004) delí perfekcionistov v ďalších dimenziách na sociálne konštruovaných perfekcionistov a na seba orientovaných perfekcionistov. Na seba orientovaní perfekcionisti si vytyčujú ciele nie v snahe dosiahnuť maximum, tvrdí autor, ale v snahe vyhnúť sa zlyhaniu. Pre účely kariérového poradenstva odporúčame venovať pozornosť diagnostike maladaptívneho perfekcionizmu, nakoľko ten môže byť veľmi ľahko zamieňaný za prejavy snahy o excelentnosť vo výkone – vlastnosti prirodzene očakávanej vo vzťahu k osobnosti nadaných jedincov. Nadaní jedinci v adolescentnom veku budú s veľkou pravdepodobnosťou vyžadovať dôkladné poradenstvo práve v tejto oblasti.

Usudzujeme totiž, že nedostatok sebapoznania a vysoká miera ašpirácií, typická pre tento vek, môžu skomplikovať zdravú kariérovú sebareflexiu. V prípadoch, kde klient vykazuje známky perfekcionizmu (hlavne jeho maladaptívnej formy), odporúčame, aby bol dôkladne oboznámený s následkami, ktoré perfekcionista správanie môže vyvolávať (osobné a sociálne problémy, problémy kariérového rastu). Zároveň je potrebné, aby poradca pomohol nadanému zvládať jeho prípadnú sebakritickosť. V téme poskytovania kariérového poradenstva nadaným sa vynára požiadavka na jeho zjednotenie so širším psychologickým poradenstvom. Problém maladaptívneho perfekcionizmu je vhodnou ukážkou, prečo je vzájomné, kombinované použitie kariérového a širšieho psychologického poradenstva v oblasti KPNA veľmi dôležité.

Multipotencialita

Konkrétny výraz *multipotencialita* bol prvýkrát použitý v 50. rokoch minulého storočia (Kerr, Sodano, 2003). Multipotencialita je chápaná ako schopnosť uplatniť sa a rozvíjať sa vo viacerých kariérových smerovaniach (tamže). Preto mnoho nadaných multipotencialných adolescentov musí kariérové rozhodnutia zakladať aj na inom kritériu ako len na schopnosti zvládať úlohy súvisiace so zvoleným povoláním.

Niektorí nadaní jedinci sa špecializujú už v mimoriadne mladom veku. Časté sú príklady ranej špecializácie matematikov, hudobníkov, výtvarníkov. Príznaky multipotenciality sa ale v plnej miere vynárajú prevažne až vo vysokoškolskom veku a nadaní sa preto otvárajú skutočne hlbšej seba-percepcii vo vzťahu ku svojim kariérovým možnostiam až v priebehu dozrievania, tvrdia B. Kerr a N. Colangelo (podľa Kerr a Sodano, 2003). D. Ambrose (2003) vo svojom modeli sebanaplnenia rozoberá problém multipotenciality z hľadiska jeho riešenia, nie z hľadiska jeho podstaty. Je presvedčený, že pokiaľ sa v procese rozvoja nadaných bude poukazovať na hodnoty, ktoré prináša altruisticky orientovaná sebarealizácia, zníži sa kariérová dilema o tie možnosti kariérových volieb, ktoré v sebe nesú egoisticko-individualistický element kariérového presadzovania sa. Nájde sa však aj autorov (napr. Greene, 2002), ktorí koncept multipotenciality minimálne spochybňujú, respektíve sa domnievajú, že sa týka len malej skupiny nadaných.

R. M. Milgramová a E. Hong (1999) testovali koncept multipotenciality na vzorke 539 vysoko nadaných jedincov. Použili špeciálne testy, ktoré kládli dôraz na to, aby zachytili aj najvyššie úrovne schopností či motivácie a neprejavil sa v nich tzv. efekt stropu, pri ktorom nadaní adolescenti dosiahnu najvyššie merané skóre vo všetkých posudzovaných oblastiach. Sedemdesiat päť percent participantov vykazovalo väčšie alebo menšie rozdiely v miere inklinácie k vzorke prezentovaných záujmových profilov, čiže nevykazovali známky multipotenciality. Navyše 40% z nich vykazovalo vysoké hladiny týchto rozdielov. Pre účely KPNA v našich podmienkach odporúčame využiť zistenia D. Ambroseho (2003)

a R. M. Milgramovej s E. Hongom (1999). Inými slovami, pre prípadné prejavy multipotenciality by KPNA malo disponovať vhodnými testovacími technikami. Ak je u jedinca rozpoznaná multipotencialita, následne sa môže pristúpiť k eliminácii možností zamestania dôrazom na „vyjasnenie“ hodnotových postojov v zmysle metodických postupov, ktoré aplikoval D. Ambrose (2003). Pre účely procesov KPNA odporúčame klásť dôraz na analýzu vplyvov všetkých faktorov, ktoré by mohli prispieť k zúženiu množiny možných povolání. Medzi takéto faktory vplyvov patria napríklad spoločenské, socioekonomické a kultúrne faktory, ale aj možnosti, ktoré prináša (alebo vylučuje) čoraz väčšie globálne prepojenie na trhu práce. Multipotencialitu môžeme teda chápať ako výhodu, ktorá však vyžaduje väčšiu pozornosť v procese kariérového rozhodovania, ale aj ako nevýhodu, keďže môže ľahko viesť k nesprávnej voľbe.

Očakávania okolia

Zodpovednosť pociťovaná pri výbere povolania a snaha uspokojiť očakávania okolia môžu vyvolať vznik pocitov úzkosti, strachu, zlyhania a nerozhodnosti (Greene, 2005). Sociálne očakávania môžu byť doslova ničujúce, a to špeciálne pre adolescentov, ktorí sú talentovaní v oblastiach iných ako v tých akademických (tamže). Strach zo zlyhania sa tu stáva dôležitou premennou, ktorá môže pôsobiť na kariérové plánovanie nadaných až paralyzujúco. V dôsledku toho sa môžu vyhýbať vynakladaniu seriózneho úsilia a kedykoľvek nadobudnú pocit, že sa im nepodarí dosiahnuť ten najvyšší štandard, menia kariérové voľby či zameranie štúdia. Čím viac možností zvažujú, tým viac frustrácie pociťujú (Margison, 2004). K. L. S. Neumeister (2004) tiež poukazuje na súvislosť medzi sociálnym tlakom a perfekcionizmom. Na seba orientovaní perfekcionisti si kladú vysoké ciele, pretože pociťujú očakávania okolia ako tlak. Tlak okolia je téma, ktorá má silný potenciál pre spracovanie v rámci poradenského procesu. Cieľom by malo byť pomôcť nadanému pomenovať tento jav a pokúsiť sa rozlíšiť vlastné motívy od sociálnych očakávaní. Je pravdepodobné, že splývanie týchto dvoch svetov môže viesť ku kariérovým voľbám, ktoré sa neskôr ukážu ako nesprávne alebo frustrujúce.

2. Problém rolí a stereotypov

Problém rolí sa týka obáv nadaných z neschopnosti zastávať konfliktne orientované roly (otec/manžel/manažér). Tento problém sa prirodzene nemusí týkať výhradne nadaných jedincov. V prípade nadaných však predstavuje ďalší element prispievajúci k spletitej množine vplyvov, ktoré vplyvujú na ich kariérovú orientáciu a sekundárne tvoria ďalšiu úroveň problematiky, ktorej riešeniu by KPNA

malo venovať pozornosť. Jedným z pozitívnych vplyvov môže byť aj akcelerovaný rozvoj možností sveta práce, ktorý prispieva k väčšej fluidite možností aj v rámci obsadzovania a opúšťania pracovných pozícií (McMahon a Patton, 2009). Mnohé z niekdajších problémov (napríklad odlúčenie od rodiny z pracovných dôvodov) už dnes môžu byť ľahšie riešiteľné ako kedysi a niektoré pracovné dráhy by nemali byť predčasne zavrnuté. KPNA môže v tomto smere prispieť odkrývaním pohľadov na nové možnosti vo svete práce. Adolescenti bez pracovných skúseností si totiž nemusia byť vedomí možností, akými sú napríklad e-consulting a telepráca, či iných možností pracovnej flexibility.

Rodové stereotypy a syndróm „superžena”

Životné roly sa počas života prekrývajú a spôsobujú konflikt (McMahon a Patton, 2009). Rolový konflikt sa najvýraznejšie týka nadaných dievčat (matka/manželka/pracujúca žena), tvrdia F. Shoffner a D. W. Newsome (2001). Sú toho názoru, že nadané dievčatá pre výstavbu vlastnej identity pociťujú potrebu maximálne sa odovzdať určitým životným rolám, čo môže byť vysvetlením, prečo pre ne nie je jednoduché vkladať energiu do oblastí akademického alebo pracovného rozvoja. J. A. Achter, D. Lubinski a C. P. Benbow (1996) upozorňujú, že dievčatá, v snahe naplniť stereotypne chápané ideály rodovými rozdielmi podmienenej pracovnej deľby, vykazovali v porovnaní s chlapcami menšie akademické aspirácie, nakoľko očakávali, že tak budú môcť lepšie sklbiť rodinné a pracovné povinnosti. S. A. Leung et al. (podľa Chena a Wonga, 2013) zistili, že nadané dievčatá majú pod vplyvom sociálneho tlaku okolia pocit, že by nemali byť príliš vzdelané či inteligentné, zatiaľ čo chlapci pociťujú vo vzťahu k dosahovaniu vyššieho vzdelania spoločenský súhlas.

Iné správanie súvisiace s problémom rolí je v literatúre označované pojmom „syndróm superžena“ (White, 2000). Nadané mladé ženy majú pocit, že musia perfektne zvládnuť mnoho rolí, pričom ich ale nikto nenaviguje, ako vybalansovať rôzne povinnosti. Pre kariérové poradenstvo odporúčame riešiť redukciu tenzie aj prostredníctvom mentoringu. V rámci neho úspešné ženy/matky môžu poskytovať cenné rady mladým adolescentkám, ktoré nemusia poznať rôzne výhody, ktoré im svet práce ponúka (napr. zamestnávateľom zabezpečované opatrovateľské služby k deťom a chorým rodinným príslušníkom a iné). Rovnako môžu očakávaný konflikt rolí predstaviť zo svojej vlastnej reálnej skúsenosti a pomôcť tak k presnejšej a včasnej kariérovej orientácii a kariérovému plánovaniu nadaných adolescentiek.

Rola „študent“

S. G. Niles a J. E. Harris-Bowlsbeyová (podľa Chena a Wonga, 2013) pozorovali u niektorých nadaných tendenciu vkladať enormné množstvo energie do výkonov,

ktoré vyžaduje rola študenta. Miera ich úsilia je nezdravá, pokiaľ devalvuje funkcie iných rolí, ktorých plnenie je významné pri výstavbe identity jedinca alebo jeho sebavedomia. Zdravo rozvinutá identita je pritom iste dôležitým determinantom správneho kariérového rozhodovania. KPNA by malo zamerať pozornosť na tento problém a poskytovať potrebnú intervenciu tam, kde je to žiaduce.

3. Úzky výber povolání

Odborníci upozorňujú aj na ďalší jav súvisiaci s kariérovým rozhodovaním nadaných adolescentov. Mnohí nadaní robia pri výbere štúdia alebo jeho špecializácie veľmi podobné voľby. Mladí muži sa už vo veľmi mladom veku naučia, že inteligencia a kreativita sú asociované so ženskosťou (Kerr a Sodano, 2003). V Kerrovej, Colangelovom a Gaethovom výskume (1988) sa až nadpolovičná väčšina najlepších študentov rozhodovala pre výber jedného z piatich najčastejšie volených odborov (medicína, inžinierstvo, právo, manažement a informačné technológie) napriek možnosti výberu z 200 odborov. C. P. Chen a J. Wong (2013) venujú pozornosť kariérovým voľbám nadaných dievčat a prekvapivo konštatujú, že nadané dievčatá nie sú konformné vo vzťahu k všetkým úrovniam kariérovej sebarealizácie. V úrovni uvažovania o výbere kariéry často volia netradičné alebo typicky mužské povolania. V rámci prevencie až chronicky sa opakujúcich kariérových volieb môžu zaujať výsledky výskumu D. Ambroseho (2003). Jeho na hodnotách založený model kariérového rozhodovania definuje dynamiku rôznych kariérových trajektórií vis-a-vis určitému etickému kontinuu – od egoisticko-individualistických až po morálno-etické voľby pracovného presadzovania sa na trhu práce. Autor pracoval s nadanými študentmi práve s využitím tohto modelu. Študenti boli vedení k tomu, aby boli schopní definovať svoje skutočné hodnoty. Po týchto stretnutiach viacerí z nich zmenili špecializáciu štúdia, aby sa tak viac blížila k ich základným vnútorným hodnotám. Predpokladáme, že podobné intervencie sa môžu stretnúť s úspechom aj v oblasti poskytovania KPNA v našom prostredí, a to aj pri práci s rodovo stereotypným uvažovaním.

4. Problém posudzovania schopností a záujmov

Intelektovo nadaní môžu byť predčasne vyspelí čo sa záujmov či schopností týka, preto tradičné testovanie určené dospelaj populácii môže byť vhodným nástrojom aj pre nadaných adolescentov. Bežné testy svojou úrovňou nestačia na selekciu schopností nadaných. Prirodzeným riešením je tu využívanie testov určených pre staršiu populáciu (Kerr a Sodano, 2003). Viac sociálnych a emocionálnych problémov ako ostatné intelektovo nadané deti zažívajú kreatívne nadaní jedinci, ktorí sú zároveň

ťažšie identifikovateľní ako napríklad matematicky nadané deti (Greene, 2005). Pre účely KPNA je v prípade pochybností možné aplikovať meracie nástroje zamerané nielen na celkové skóre kreatívnej produkcie, ale aj faktorové skóre, ktoré poukazuje na dosiahnuté úrovne vo viacerých subškálach kreatívnej produkcie jednotlivca (Kathena, 2000).

Učenie sa pod svoje možnosti

Pri testovaní schopností nadaných sa často zabúda na fenomén učenia sa pod svoje možnosti (angl. underachievement). M. J. Greenová (2002) konštatuje, že jeden z dôvodov, prečo nie je tento problém vo vzťahu ku kariérovému rozhodovaniu intenzívnejšie výskumne hodnotený, je ten, že identifikovať príčiny učenia sa pod svoje možnosti je veľmi komplikované. Bez ohľadu na spúšťače, u nadaných jedincov ide o reálny problém; neznamená to však, že je to problém trvalý a poradcovia či pedagógovia by to mali brať do úvahy (Reis et al., 2000). M. J. Greenová (2002) uvádza, že spoliehanie sa pedagógov len na školské hodnotenia môže viesť k podceneniu schopností mnohých nadaných jedincov. Tu by mali podporne pôsobiť práve poradcovia, ktorých úlohou je dbať na to, aby nadanie bolo včas identifikované aj u horšie prospievajúcich žiakov.

Stereotypy voči nadaným

Posudzovanie schopností komplikuje aj stereotypné vnímanie nadaných. Časťým stereotypom je stotožňovanie intelektovej vyspelosti s osobnostnou, sociálnou a emocionálnou vyspelosťou. Výskumná práca M. J. Greenovej (2005) poukazuje na skutočnosť, že pedagógovia vyučujúci v bežných triedach, ale aj v triedach určených nadaným študentom, vychádzajú vo svojich prístupoch z presvedčenia, že nadaný študent je vyspelejší ako jeho vrstovníci, v sociálnej oblasti sa vyznačuje vyzretejšími spôsobmi a jeho sebaregulácia je tiež na vyššej úrovni. Aj keď sú nadaní jedinci schopní prijať a spracovať veľké množstvo informácií, ich použitie je komplexná úloha, ktorá vyžaduje podporu okolia. Nadaní študenti potrebujú minimálne toľko podpory pri kariérovom plánovaní ako bežní študenti (Margison, 2004). Podľa B. Kerryovej a S. Sodana (2003) nadaní adolescenti častokrát prejavujú väčšiu zrelosť, keďže prichádzajú s kariérovými rozhodnutiami skôr ako iní študenti. Neznamená to však, že sú všeobecne lepšie pripravení na tvorbu kariérových rozhodnutí. Dôsledky tohto stereotypu sú vo vzťahu ku KPNA zhrnuté aj v slovách D. Y. Forda (1995, s. 1): „Chybné hodnotenie nadaných a stereotypy, ktoré spôsobujú, že nadaní sú vnímaní ako imúnni voči sociálnym, emocionálnym a akademickým problémom, prispeli k vzniku deficitu v poskytovaní poradenských služieb týmto študentom.“ Predpoklad, že nadaní jedinci sú dostatočne vyspelí na

to, aby vedeli využiť napríklad benefit z participácie na stážach, na programoch pre nadané deti či špeciálnej výučbe, je rovnako mylný (Margison, 2004). Opak je často pravdou, keďže nadaní nemusia mať dostatok sociálnej zrelosti, sebadisciplíny či pracovných návykov. Práve tu sa vynárajú príležitosti pre intervencie kariérového poradenstva, ktoré by malo nadanému pomôcť rozpoznať oblasti, v ktorých sa potrebuje zlepšiť (napríklad komunikačné schopnosti, sebaregulácia, riadenie času a iné) a zároveň mu otvoriť obzory o možnostiach rozvoja týchto oblastí.

Záver

Vladimír Dočkal (2011) uvádza: “Podobne ako iné deti so špeciálnymi potrebami, aj nadaní žiaci potrebujú podporu. Vzhľadom na ich potenciálny spoločenský prínos sa nevyhýbajme ani aktívnemu vyhľadávaniu intelektovo nadaných detí pre špecializované vzdelávacie programy.” V našom príspevku sme predstavili závery, vyplývajúce z analýzy literatúry, zaoberajúcej sa poradenstvom a vzdelávaním nadaných adolescentov. Naším cieľom bolo opísať problémy a špecifiká, ktoré by KPNA malo zohľadňovať. Základným predpokladom pre tvorbu úspešných poradenských intervencií je porozumieť týmto špecifikám. Preto považujeme za kľúčové, aby poradcovia a pedagógovia, ktorí sa nadaným venujú, mali dostatočné informácie o tom, aké problémy ovplyvňujú kariérové rozhodovanie nadaných adolescentov. Prvým krokom k efektívnemu KPNA je preto edukácia odborníkov a ich informovanie o aktuálnych výskumných zisteniach ako aj o príkladoch dobrej praxe z nášho kultúrneho kontextu aj zo zahraničia.

LITERATÚRA

- ACHTER, J. A. – LUBINSKI, D. – BENBOW, C. P. 1996. Multipotentiality among the intellectually gifted: “It was never there and already it’s vanishing.” *Journal of Counseling Psychology*, vol. 43, no. 1, p. 65-76.
- AMBROSE, D. 2003. Barriers to Aspiration Development and Self-Fulfillment: Interdisciplinary Insights for Talent Discovery. *Gifted Child Quarterly*, vol. 47, no. 4, p. 282-294. doi: 10.1177/001698620304700405.
- BORLAND, J. 2012. A Landmark Monograph in Gifted Education, and Why I Disagree with Its Major Conclusion. *Creativity Post*, Dostupné na: http://www.creativitypost.com/education/a_landmark_monograph_in_gifted_education_and_why_i_disagree_with_its_major.
- DOČKAL, V. 2011. Poradenstvo pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pri výbere strednej školy. In: MATULA, Š. (Ed.): *Kariérové poradenstvo v rezorte školstva a jeho interdisciplinárne súvislosti – tradícia, aktuálny stav, perspektívy*. Dolný Kubín: CPPPpP Dolný Kubín, s.103-117.
- EMMETT, J. – MINOR, C. 1993. Career decision-making factors in gifted young adults. *The Career Development Quarterly*, vol. 41, no. 4, p. 350-366. doi: 10.1002/j.21610045.1993.tb00409.x.

- ERTLEROVÁ, J. 2015. Kariérové poradenstvo nadaným adolescentom. Bakalárska práca. Bratislava: FSEV UK.
- FORD, D. Y. 1995. Desegregating gifted education: A need unmet. *Journal of Negro Education*, vol. 64, no. 1, p. 52-62.
- GAGNÉ, F. 2004. Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, vol. 15, p. 119-147.
- GERMEIJS, V – De BOECK, P. 2003. Career in decision: Three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 62, no. 1, p. 11-25. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00055-6.
- GRAJČÁR, Š. – HARGAŠOVÁ, M. – LEPENOVÁ, D. 2014. Kariérové poradenstvo. In: SMITKOVÁ, H. a kol.: Kapitoly z poradenskej psychológie. Bratislava: UK; s. 243-244.
- GREENE, M. J. 2002. Gifted adrift? *Career Counseling of the Gifted and Talented*. *Roeper Review*, vol. 25, no 2, p. 66-81.
- GREENE, M. J. 2005. Teacher as Counselor: Enhancing the Social, Emotional, and Career Development of Gifted and Talented Students in the Classroom. *Gifted Education International*, vol. 19, no. 3, p. 226-235. doi:10.1177/026142940501900305.
- CHEN, C. P. – WONG, J. 2013. Career counseling for gifted students. *Australian Journal of Career Development*, vol. 22, no. 3, p. 121-129. doi: 10.1177/1038416213507909.
- JUNG, J. Y. 2012. Giftedness as a developmental construct that leads to eminence as adults: Ideas and implications from an occupational/career decision-making perspective. *Gifted Child Quarterly*, vol. 56, no. 4, p. 189-193. doi: 10.1177/0016986212456072.
- KERR, B. – COLANGELO, N. – GAETH, J. 1988. Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, vol. 32, no. 2, p. 245-247.
- KERR, B. – SODANO, S. 2003. Career Assessment with Intellectually Gifted Students. *Journal of Career Assessment*. doi: 10.1177/1069072702250426.
- KHATENA, J. 2000. Approaches to study creative and multitalent perception. *Gifted Education International*, vol. 15, no. 1, p. 64-70. doi: 10.1177/026142940001500107.
- KIDD, J. M. 2006. *Understanding career counselling: Theory, research and practice*. London: Sage.
- MARGISON, J. 2004. Preparing gifted students for the world of the work. *Roeper Review*, vol. 26, no. 2, p. 113-113.
- McMAHON, M. – PATTON, W. 2009. *Career development series: Career development and systems theory. Connecting theory and practice*. Queensland: University of Technology.
- MICHŇO, J. – VENDEL, Š. 2000. Niektoré charakteristiky profesijného vývinu nadaných gymnazistov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 35, č. 4, s. 291-303.
- MILGRAM, R. M. – HONG, E. 1999. Multipotential abilities and vocational interests in gifted adolescents: Fact or fiction? *International Journal of Psychology*, vol. 34, no.2, p. 81-93.
- NEUMEISTER, K. L. S. 2004. Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, vol. 48, no. 4, p. 259-274. doi: 10.1177/001698620404800402.
- ORANGE, C. 1997. Gifted students and perfectionism. *Roeper Review*, vol. 20, no. 1, p. 39-41. doi: 10.1080/02783199709553849.
- REIS, S. M. – McGUIRE, J. M. – NEU, T. W. 2000. Compensation strategies used by highability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly*, vol. 44, p. 123-134.
- SHOFFNER, F. – NEWSOME, D. W. 2001. Identity development of gifted female adolescents: The influence of career development, age, and life-role salience. *Journal of Secondary Gifted Education*, vol. 12, no. 4, p. 201-211.
- SCHULER, P. A. 2000. Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Advanced Academics*, vol. 11, no. 4, p. 183-196.
- SUBOTNIK, R. F. – OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. – WORRELL, F. C. 2011. Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 12, no.1, p. 3-5. doi: 10.1177/1529100611418056.

- STEWART, J. B. 1999. Career counselling for the academically gifted student. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy / Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, vol. 33, no. 1, p. 3-12.
- WHITE, L. 2000. Underachievement of gifted girls: Causes and solutions. *Gifted Education International*, vol. 14, no. 2, p. 125-132.
- WORRELL, F. C. – OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. – SUBOTNIK, R. F. 2012. Important issues, some rhetoric, and a few straw men: A response to comments on “rethinking giftedness and gifted education.” *Gifted Child Quarterly*, vol. 56, no. 4, p. 224-231. doi: 10.1177/0016986212456080.

Súhrn: Vzhľadom na svoje špecifiká v prejavoch a prežívaní potrebujú nadaní odbornú pomoc pri príprave na svet práce minimálne v rovnakej, ak nie väčšej miere ako bežná populácia. Cieľom príspevku je pomocou systematickej analýzy literatúry špecifikovať témy, ktorým sa odborná verejnosť venuje v súvislosti s kariérovým poradenstvom pre nadaných adolescentov. Za týmto účelom autorky analyzovali 71 zdrojových textov publikovaných v posledných dvadsiatich rokoch vo viac ako dvadsiatich odborných časopisoch prevažne severoamerickej proveniencie. V predkladanej štúdií vychádzajú z analýzy 30 zdrojov a zameriavajú sa na definovanie problémov a špecifik, ktoré by malo kariérové poradenstvo nadaným adolescentom zohľadňovať. Zároveň diskutujú o možnostiach, ako tieto problémy v poradenskej praxi riešiť.

Kľúčové slová: kariérové poradenstvo, nadanie, nadaní adolescenti

Mgr. Jana ERTLEROVÁ ukončila v r. 2017 štúdium sociálnej a pracovnej psychológie na Fakulte sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského v Bratislave. V jeho priebehu sa intenzívne venovala problematike intelektovo nadaných osôb.

Mgr. Eva VAVRÁKOVÁ, PhD., MSc. je vysokoškolskou učiteľkou v Ústave aplikovanej psychológie fakulty sociálnych a ekonomických vied UK v Bratislave. Zaoberá sa pracovnou a organizačnou psychológiou, manažmentom ľudských zdrojov a otázkami súladu pracovného a rodinného života.

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, **51**, 2017, č. 1, s. 33–47.

DŮM JE LEHČÍ NEŽ PÁN – VÝVOJ KRESBY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU¹

MARIE M. VÁGNEROVÁ² – JANA KROPÁČKOVÁ³ –
PAVLÍNA JANOŠOVÁ⁴

²Husitská teologická fakulta UK, ³Pedagogická fakulta UK,

⁴Psychologický ústav AV ČR, v.v.i, Praha, ČR

HOUSE IS EASIER THAN THE LORD – DEVELOPMENT OF DRAWING IN PRESCHOOL AGE

Abstract: A drawing of a house can also be the source of information about the mental and graphomotorical functions development of preschool children. The development of drawing skills is reflected in a change of the way how it is processed, in an increase of the details and the accuracies of their pictures, and finally in the improvement of the proportions of the whole displayed object. The drawing of a house is not used for various diagnostic purposes as often as a drawing of a human figure, but it can be beneficial precisely, because it is different from the graphomotoric point of view. Its basis is more accurate geometric shapes. The aim of the present study was to compare the development of the human figure drawing and the house drawing, and a formation of a simple screening assessment method for the drawing of a house that could be a useful addition to the human figure drawing test. The results confirmed the diagnostic quality of both methods.

Keywords: drawing development, house drawing, diagnostic possibilities of drawing, school maturity

Jeden pětiletý chlapec prohlásil, že nakreslit dům je lehčí než nakreslit pána. Důvodem jeho přesvědčení může být větší grafická jednoznačnost domu, ale i tak je zřejmé, že kresba domu se vyvíjí podobným způsobem jako kresba lidské postavy. I když kresba domu zaujala mnohé odborníky již v první polovině 20. sto-

¹Publikace vznikla s instituční podporou AV ČR RVO 68081740. Byla vytvořena v rámci strategie AV21.

Přišlo 28. 4. 2017. M. V., HTF UK, Pacovská 350/4, 140 21, Česká republika

E-mail: marie.vagnerova@htf.cuni.cz

letí, byla jen málokdy zkoumána z vývojového hlediska. Britský badatel M. Kerr uveřejnil článek o kresbě domu již v roce 1937, ale až v roce 1954 vyšla studie S. Markhama zaměřená na její hodnocení. Způsobem zobrazování domu dětmi ve věku 5 – 7 let se zabývala také R. Kelloggová (1969). Zjistila, že i když předškolní děti kreslí domy různým způsobem, většina z nich má základní čtyřúhelníkový tvar, trojúhelníkovou střechu, komín, dveře a okna, která nejsou vždy symetricky lokalizována. Kresby domu si všímal i americký psycholog M. Leibowitz (1999), který ji hodnotil z projektivního hlediska. Za důležitý detail domu považoval dveře, ale i cestu, která k němu vede, dále okna, tvar střechy a komín. Dnešní děti už cestu k domu nekreslí. Možná i proto, že většinou bydlí ve velkých domech určených pro mnoho lidí, které nejsou jen jejich domovem, a tudíž pro ně není ani přístup do domu osobnější záležitostí.

V roce 1994 vyšla studie francouzských badatelů M. Barrouilleta, M. Fayola a Ch. Chevrotové zaměřená na vývoj kresby domu. Vycházela z přesvědčení, že *kresba domu* by mohla být použita ke stejným účelům jako kresba lidské postavy, tj. jako metoda k posouzení kognitivního vývoje dětí od 4 do 12 let. Cílem studie bylo vytvořit vývojovou škálu podobnou těm, které využívaly kresby lidské postavy. Její autoři usuzovali, že děti vždycky nakreslí takový obrázek, jaký odpovídá jejich mentálnímu modelu zobrazovaného objektu, ať už jde o cokoli. Předpokládali, že se kresba domu bude rozvíjet paralelně s rozvojem kresby lidské postavy, i když se jejich grafomotorické parametry liší. K hodnocení kresby domu vytvořili jednadvacetibodovou škálu, která byla zaměřena na zachycení podstatných detailů, na posouzení způsobu jejich zpracování a na adekvátnost jejich lokalizace. U starších dětí hodnotili rovněž snahu o zobrazení perspektivy. Z jejich výsledků vyplývá, že k významnějšímu rozvoji kresby domu dochází mezi 4. a 6. rokem. K stejným závěrům jsme došli i my.

Vývojem kresby domu a proměnou způsobu jeho zobrazování dětmi ve věku 5 – 10 let se ve své disertační práci zabývala M. Juddová (2014). Z výsledků jejího výzkumu vyplynulo, že standardní kresba domu má několik významných charakteristik. Dům je umístěn ve spodní části papíru, to znamená, že má nějaké prostorové zakotvení. Má symetrický základní tvar, symetrická okna, která bývají vnitřně členěna, a dveře, které mají zobrazenou kliku. Asymetrické zobrazení domu, resp. jeho jednotlivých částí (střechy, oken a dveří) je signálem nestandardního vývoje kreslířských schopností, ať už by k němu došlo z důvodu obtíží v porozumění prostoru, narušení pozornosti a grafomotorické kontroly, nebo v důsledku emoční tenze (Newcombe a Frick, 2010).

Domy znají všechny děti, takže si dovedou představit, jak vypadají, a většinou pro ně není obtížné nějaký nakreslit. Kresba domu, stejně tak jako kresba lidské postavy, vychází z určitého kreslířského schématu, které bývá v tomto případě obvykle přejaté z obrázkových dětských knih a vždycky plně neodpovídá současné

realitě (tj. převaze vysokých domů s mnoha okny a rovnou střechou). Kreslířský realismus se v zobrazení domu uplatňuje až na počátku školního věku, kdy děti začínají kreslit takové domy, jaké okolo sebe vidí, případně se pokoušejí o jejich trojrozměrné zobrazení.

Kresba domu vychází z jiných základních tvarů než kresba lidské či zvířecí postavy. Obsahuje minimum kruhových útvarů, pokud vůbec nějaké. Dům má jen velmi málo detailů, které by neměly určitý geometrický tvar, a jeho kresba tudíž závisí ve větší míře na přesnosti koordinace ruky a oka. K zobrazení domu je třeba zvládnout tvar pravoúhelníku, čtverce nebo obdélníku, který umí přijatelně nakreslit již čtyřleté děti. Střecha domu obvykle má trojúhelníkový tvar, který zvládne většina pětiletých dětí. Předškolní děti kreslí dům z frontálního pohledu, jeho základem je schéma zahrnující přední stěnu domu a střechu. V zobrazení domu se odráží míra porozumění prostorovým vztahům: tj. z diferenciací toho, co je nahoře a co je dole, resp. co je vpravo a co je vlevo (horizontální i vertikální členění se uplatňuje např. v rozmístění oken). Důležité je i plošné rozvržení a velikost detailů, tj. aby okna a dveře měly přiměřenou velikost a byly adekvátně lokalizované. Náročné je i správné nasměrování komínu. Počáteční kresby domu mladších předškoláků mají velmi málo detailů, nejčastěji jen okna (obvykle jedno) a dveře. U starších předškoláků bývají okna umístěna symetricky na každé straně domu. Takové zobrazení oken potvrzuje jejich schopnost členit plochu horizontálně.

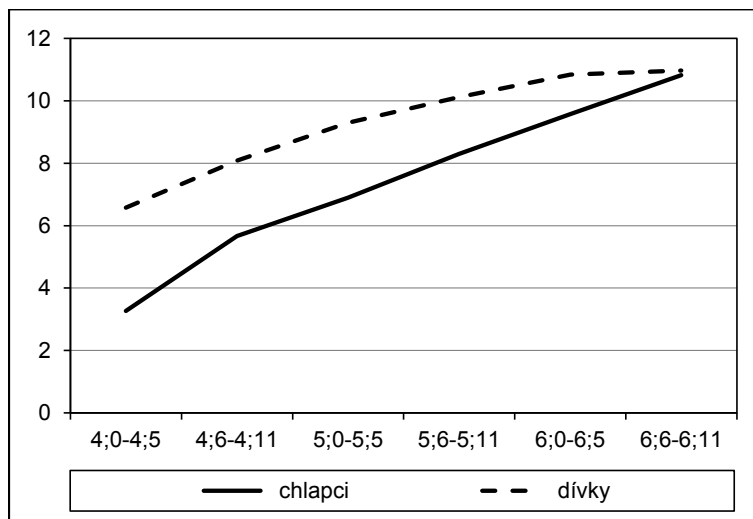
Některé kresby domů starších předškoláků jsou průhledné, některé děti zobrazí v jednom obrázku jak vnější stěny, tak i vnitřek domu. Na konci předškolního věku se začínou objevovat pokusy o trojrozměrné zobrazení domu. V takovém případě jsou jeho jednotlivé části, které by byly viditelné z různého pohledu, umístěny vedle sebe a spojeny v jeden celek. Obrázek není příliš přesný, ale je z něj zřejmé, že si děti začínají uvědomovat možnost zobrazit víc než jen čelní stěnu domu (Uždil, 1974; Barrouillet et al., 1994; Golomb, 2004; Judd, 2014).

Cíl studie

Cílem studie bylo vytvoření jednoduché škály pro hodnocení kresby domu předškolními dětmi, která by umožňovala zachytit vývoj zobrazení objektu vyžadujícího zvládnutí jiných tvarů než kresba lidské postavy či psa.

Zkoumaná skupina

Zkoumanou skupinu tvořilo 600 dětí ve věku od 4;0 do 6;11 let. Polovina, tj. 300 dětí byly dívky a 300 dětí byli chlapci. V každé věkové kategorii čtyřletých, pětiletých a šestiletých bylo 100 dívek a 100 chlapců. Většinou šlo o děti navštěvu-



Obr. 1 Vývoj kresby domu v předškolním věku (průměrný hrubý skóre)

jící mateřskou školu z Prahy, Pardubic, Kladna, Kolína, Liberce, Skutče a z dalších menších měst a obcí.

Průběh testování

Děti dostaly instrukci, aby nakreslily dům, jak nejlépe dovedou. Pokud se ptaly na nějaké podrobnosti, např. jaký dům mají nakreslit, bylo jim řečeno, aby to udělaly, jak samy chtějí. Jestliže dítě řeklo, že to neumí, tak bylo ujištěno, že se mu to určitě povede, ať to alespoň zkusí. V průběhu kreslení byly děti povzbuzovány a nakonec pochváleny.

Hodnocení výsledků kresby domu

K posouzení úrovně kresby domu jsme vytvořily hodnotící systém zahrnující položky z testu kresby domu ze studie francouzských autorů Barrouilleta, Fayola a Chevrotové (1994). Z původního počtu 21 položek jsme eliminovaly ty, které neměly dostatečnou diferenciací schopnost (ať už byly příliš snadné a zvládlo je víc než 95 % dětí, nebo byly příliš obtížné a děti tohoto věku je ve více než 95 % nedokázaly splnit) nebo se v kresbách českých dětí téměř nevyskytovaly. Výsledný

T a b u l k a 1

Kritéria hodnocení kresby domu předškolními dětmi

Číslo kritéria	Popis kritéria
1.	Přesnější zobrazení základního tvaru domu – alespoň tři strany či úhly jsou správně zobrazeny
2.	Střecha – jakýkoli způsob zobrazení
3.	Střecha – je zobrazena jako trojúhelník nebo lichoběžník
4.	Střecha – pravá a levá strana střechy je přibližně stejná (hodnotíme jen pokud dítě splní kritérium 3)
5.	Komín – jakékoli zobrazení
6.	Komín – je umístěn ve vertikálním směru
7.	Dveře – jakýkoli způsob zobrazení
8.	Dveře – jsou přesněji zobrazeny (obvykle jako čtyřúhelník, který musí mít alespoň tři strany nebo tři úhly správně, ale akceptujeme i dveře, které mají horní část zobrazenou jako oblouk)
9.	Dveře – je zobrazena klika u dveří
10.	Dveře jsou umístěny na spodní linii domu (může ji nahrazovat dolní hranice papíru)
11.	Okna – dům má alespoň jedno okno zobrazené jakýmkoli způsobem
12.	Okna – přesněji zobrazena jako obdélník nebo čtverec (stejně jako v kritériu 1). Pokud je oken víc, musí být správně většina z nich.
13.	Umístění oken vedle sebe v horizontální linii (v jedné či více řadách). Pokud je okno jen jedno, hodnotíme 0.
14.	Okna – adekvátní vnitřní členění oken (má podobu kříže nebo je podélné). Hodnotíme variantu, která převažuje.

počet hodnotících kritérií byl tímto způsobem zredukován na čtrnáct položek (tabulka 1). Hodnocení kresby domu bylo zaměřeno na zachycení důležitých detailů, správnost jejich zobrazení (přesnost úhlů i symetrii zobrazení) a jejich lokalizaci v rámci celku.

Explorační faktorová analýza

Pro ověření vnitřní struktury testu a jeho dimenzí jsme použili faktorovou analýzu, metodu hlavních komponent. Faktorová matice byla upravena rotací Oblimin. Analýza hlavních komponent vedla k rozlišení dvou faktorů, které vysvětlují 39 % celkové

T a b u l k a 2

Náboje položek v jednotlivých faktorech

Položka/kritérium	Faktor 1	Faktor 2
8 – Dveře – přesné zobrazení	0,77	
10 – Dveře na spodní linii domu	0,76	
14 – Okna – adekvátní vnitřní členění	0,66	
9 – Dveře – zobrazená klika	0,65	
11 – Zobrazení okna/oken	0,62	
12 – Okna – přesné zobrazení	0,62	
7 – Zobrazení dveří	0,58	
13 – Okna umístěna v horizontální linii	0,43	
5 – Zobrazení komínu		0,74
6 – Komín je zobrazen vertikálně		0,70
4 – Střecha je symetrická		0,56
2 – Zobrazení střechy		0,53
1 – Základní tvar domu		0,50
3 – Střecha zobrazena jako trojúhelník nebo lichoběžník		0,47

variability (tabulka 2). První faktor vysvětluje 22 % celkového rozptylu a zahrnuje osm položek, které jsou zaměřeny na *zobrazení vnitřních částí domu* (především oken a dveří). Druhý faktor vysvětluje 17 % celkového rozptylu a vychází z šesti položek, které slouží k posouzení *zobrazení vnějších částí domu* (základního tvaru domu, střechy a komína).

Reliabilita

Reliabilitu jednotlivých škál jsme ověřili prostřednictvím analýzy vnitřní konzistence na celém vzorku 600 dětí. Hodnota Cronbachova koeficientu alfa dosahuje pro první faktor hodnoty 0,81 a pro druhý faktor 0,71, což je vzhledem k počtu položek uspokojující.

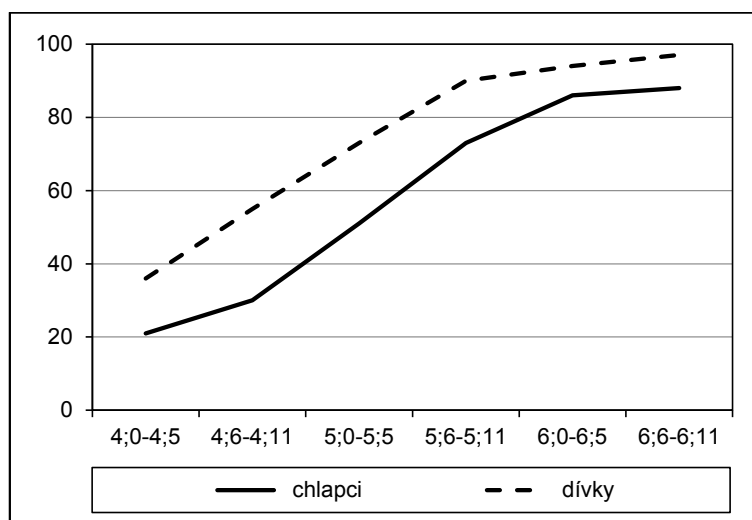
Pro posouzení míry *shody hodnotitelů* jsme použili výsledků hodnocení padesáti kreseb domu předškolních dětí (25 chlapců a 25 dívek ve věku 4;0 – 6;5 let). Obě skupiny byly vyrovnané z hlediska věku. Míra shody dvou hodnotitelů – psychologů je vysoká, ve skupině chlapců dosáhla hodnoty $r = 0,96$, ve skupině dívek $r = 0,97$. Míra shody dvou hodnotitelů – psychologa a pedagoga dosáhla rovněž vysoké hodnoty: ve skupině chlapců $r = 0,92$ a ve skupině dívek $r = 0,92-96$.

Validita

K posouzení validity jsme porovnali výsledky v testu kresby domu s výsledky v testu kresby lidské postavy. Korelace úrovně kresby domu a kresby lidské postavy dosáhla u skupiny padesáti předškolních dětí (25 chlapců a 25 dívek ve věku 4;0 – 6;5 let) hodnoty $r = 0,31$. Korelace kresby domu a kresby psa dosáhla u skupiny padesáti předškolních dětí (25 chlapců a 25 dívek ve věku 4;0 – 6;5 let) podobné hodnoty, $r = 0,34$. Je zřejmé, že výsledek ovlivňují i jiné faktory, např. skutečnost, že zobrazení uvedených objektů vyžaduje jiné kreslířské dovednosti a může souviset i s odlišnou mírou zkušenosti s jejich zobrazováním. Korelace úrovně kresby lidské postavy a kresby psa byla mnohem vyšší, pohybovala se v rozmezí $r = 0,65-0,71$ (Vágnerová, Kropáčková a Janošová, 2016). Důvodem je pravděpodobně větší podobnost způsobu zobrazování živých bytostí.

Korelace výsledků v testu kresby domu a kresby lidské postavy byla u dětí různého věku rozdílná. U čtyřletých dívek dosahovala hodnoty $r = 0,39$, u čtyřletých chlapců $r = 0,55$, u pětiletých dětí byla nižší: u dívek $r = 0,12$ a u chlapců $r = 0,32$. Ve skupině šestiletých dětí byla opět o něco vyšší: u dívek i u chlapců dosahovala hodnoty $r = 0,41$. Získané výsledky lze vysvětlit dosaženou úrovní kresby v různém období: kreslířské schopnosti čtyřletých dětí nejsou ještě dostatečně rozvinuté, a proto nejsou ani kresby různých objektů dostatečně diferencované. V pěti letech dochází k významnému rozvoji kreslířských schopností a tudíž i většímu rozlišení kresby různých objektů. Kresba domu a kresba lidské postavy se může rozvíjet jiným tempem, zejména proto, že dům je složen z jednoduchých geometrických tvarů, které pětileté děti bez problémů zvládnou. Kresba lidské postavy je mnohem náročnější a vzhledem k tomu se může zlepšovat pomaleji. Další vývoj grafomotoriky se u starších předškoláků mimo jiné projeví schopností kreslit na přijatelné úrovni i obtížnější objekty než je dům. V důsledku toho se zvýší i míra shody výkonu v obou testech. Korelace výsledků v testu kresby domu a psa jsou podobné. Míra jejich shody je relativně vysoká u čtyřletých dětí ($r = 0,40$ u dívek a $r = 0,48$ u chlapců). V 5 letech významně klesá ($r = 0,16$ u dívek a $r = 0,11$ u chlapců) a v 6 letech opět mírně narůstá ($r = 0,31$ u dívek a $r = 0,26$ u chlapců). Důvody jsou pravděpodobně stejné, vývojová trajektorie kresby domu jako objektu, který je složen z jednoduchých geometrických tvarů je odlišná od vývoje grafomotoricky obtížnější kresby zvířete.

Úspěšnost v testu kresby domu postavy závisí na senzomotorických dovednostech, a proto jsme porovnali výsledky skupiny padesáti pěti a šestiletých dětí v tomto testu s výsledky v Matějčkově testu obkreslování obrázků. Úroveň výkonu v obou uvedených testech se významně shoduje, $r = 0,78$. Důvodem tak vysoké shody je pravděpodobně skutečnost, že v obou případech je důležité správné zobrazení základních geometrických tvarů jako je čtverec, obdélník a trojúhelník. Důležitá může být schopnost vnitřního členění oken, která vyžaduje obtížněji realizovatelné spojení



Obr. 2 Vývoj zobrazení střechy (procenta dětí, které splnily kritérium č. 3)

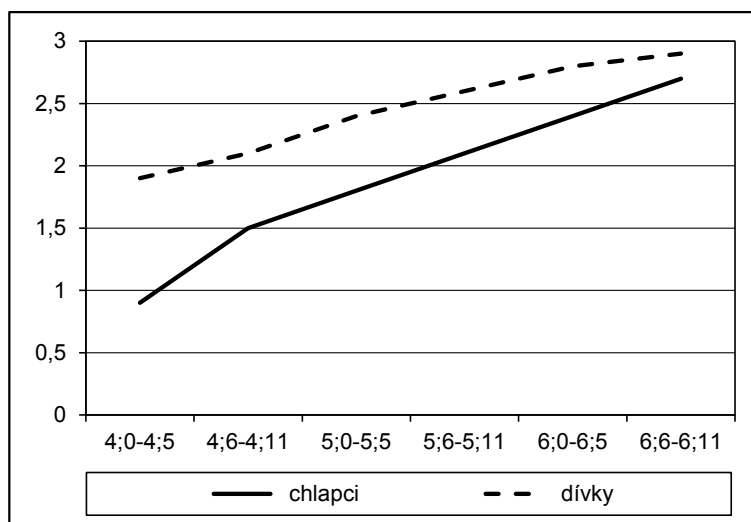
v polovině stran obdélníků, resp. čtverců místo jejich snazšího členění úhlopříčkami. Získané výsledky potvrdily, že kresba domu závisí na úrovni grafomotoriky ve větší míře než kresba lidské postavy (která s testem obkreslování korelovala méně, $r = 0,47$, i když i v tomto případě jde o velmi významnou shodu – Vágnerová, Kropáčková, Janošová, 2016).

Podrobnější analýza jednotlivých položek

Základní tvar domu, ať už má podobu obdélníku nebo čtverce, dovedou přijatelně nakreslit již čtyřleté dívky (67 %) a pětiletí chlapci (61 %). V šesti letech jej zvládnou téměř všichni.

Střecha domu je důležitým detailem, bez ohledu na způsob jejího provedení je součástí kresby 4 % čtyřletých chlapců a 75 % čtyřletých dívek. Přesnější zobrazení střechy jako trojúhelníku zvládne polovina pětiletých chlapců a 75 % pětiletých dívek. V šesti letech ji takto nakreslí téměř všechny děti. Dodržení symetrie a zobrazení střechy jako rovnostranného trojúhelníku je obtížnější. Takový tvar má střecha domu u poloviny kreseb šestiletých dětí, chlapců i dívek. Vývoj zobrazení střechy ukazuje obrázek 2.

Komín má necelá polovina kreseb domu pětiletých dívek a pětiapůlletých chlapců. V šesti letech jej zobrazí 75 % dětí, dívek i chlapců. Důležitým aspektem je umístění



Obr. 3 Vývoj zobrazení základu domu, dveří a oken (průměrný hrubý skóre za kritéria 1+8+12)

komínu, které nebývá v kresbách mladších předškoláků přesné. Vertikální směr komínu respektuje 40 % čtyřletých chlapců a dívek (pokud ho vůbec nakreslí). V šesti letech jej takto nakreslí polovina dětí. Za zmínku stojí i to, že chlapci tuto položku zvládají o něco lépe než dívky, ačkoliv v případě ostatních položek je tomu naopak.

Dveře jsou dalším důležitým detailem domu, který zobrazí 40 % čtyřletých chlapců, ale téměř 80 % čtyřletých dívek. V pěti letech nakreslily dveře téměř všechny dívky, u chlapců to bylo o půl roku později. Dveře mají tvar čtyřúhelníku v kresbách 40 % čtyřletých dívek a 40 % pětiletých chlapců. V šesti letech je takto zobrazí 80 % dívek a 60 % chlapců. Kliku u dveří je funkčně důležitým detailem na jehož způsobu zobrazení tolik nezáleží, protože může mít různý tvar. Kliku u dveří nakreslí 60 % čtyřletých dívek, ale jen 4 % čtyřletých chlapců. V pěti letech je to již polovina chlapců a 80 % dívek.

Okna jsou rovněž podstatnou součástí domu. Nějakým způsobem je zobrazí 75 % čtyřletých chlapců a 80 % čtyřletých dívek. V pěti letech je nakreslí téměř všichni. Avšak jde i o to, jak přesně jsou okna nakreslena. Správný tvar mají okna v kresbách 50 % pětiletých chlapců a čtyřapůlletých dívek. V šesti letech je takto dokáže nakreslit 80 % chlapců a téměř 90 % dívek. Dodržení stejné velikosti oken je pro předškolní děti ještě obtížné. V pěti a půl letech to dokáže jen 15 % chlapců a dívek, o rok později je jich necelá čtvrtina. Dalším důležitým znakem je správné umístění oken vedle sebe v jedné nebo více řadách, jak by odpovídalo realitě. Takový úkol zvládne polovina pětiletých dívek, ale jen čtvrtina pětiletých chlapců. V šesti a půl letech je



Obr. 4 **Kresba domu průměrných čtyřletých dětí**
Zleva: kresba 4;5 letého chlapce, 4;11 letého chlapce a čtyřleté dívky

jich o něco víc (50 % chlapců a 60 % dívek). Okna bývají dost často vnitřně členěna, i když ve skutečnosti taková být nemusí. Takto je nakreslí 15 % čtyřletých chlapců a 60 % čtyřletých dívek. V pěti letech okna rozčlení již téměř 70 % chlapců a 80 % dívek. Avšak jde i o to, jakým způsobem jsou okna rozdělena. Běžné je členění na čtvrtiny či podélně na poloviny. Častou chybou je vnitřní rozdělení oken úhlopříčkou, které je zřejmě kreslířsky snadnější, i když neodpovídá realitě, okna domů taková nejsou. Vývoj správného zobrazení základu domu, dveří a oken ukazuje obrázek 3.

Náznak trojrozměrného zobrazení domu se v kresbách předškolních dětí objevuje jen vzácně a obvykle spočívá v zobrazení jednotlivých stěn vedle sebe. Takto zobrazily dům 2 % pětiletých dětí a 7 % šestiletých dětí. Ve školním věku četnost takových kreseb pomalu narůstá, v 8 letech je jich 10 % a v 10 letech víc než 30 %.

V souhrnu lze říci, že:

- Čtyřleté děti většinou nakreslí dům, který má přijatelně zvládnutý základní obrys, má nějakou střechu, i když její trojúhelníkový tvar ještě nebývá přesný. Dům mívá dveře, jejichž tvar také ještě nebývá zcela přesný, ale kliku už mají. Většina domů má nějaká okna, ale ani jejich tvar není úplně správný, okna obvykle nejsou stejně velká a ani adekvátně umístěná (obrázek 4).
- Pětileté děti umí nakreslit dům, jehož základní obrys má přiměřený tvar. Střecha domu je zobrazena jako trojúhelník, který není vždycky symetrický a na střeše je komín. Okna a dveře domu mívají správný tvar, děti většinou umí nakreslit



Obr. 5 Kresba domu průměrných pětiletých dětí

Zleva: kresba 5;3 leté dívky, 5;8 letého chlapce a 5;7 leté dívky

čtverec či obdélník relativně přesně. Okna jsou vnitřně členěná, ale stále ještě nejsou symetricky uspořádaná (obrázek 5).

- Šestileté děti umí nakreslit dům, který má správně zobrazené všechny podstatné části. V kresbě je zřejmé zlepšení jak v provedení, tak v lokalizaci detailů: obě strany trojúhelníku zobrazujícího střechu jsou symetrické, komín je častěji správně připojen ve vertikální linii (obrázek 6). Začíná se objevovat snaha o trojrozměrné zobrazení domu.

Výsledky naší studie a zjištění Barrouilleta a jeho spolupracovníků (1994) jsou podobné. Francouzští psychologové také zjistili, že i před více než dvaceti lety čtyřleté děti dokázaly nakreslit nanejvýš základní obrys domu, který má jen velmi málo detailů. K významnějšímu zlepšení docházelo i v této době v pěti letech, kdy děti už zobrazovaly většinu podstatných částí domu: dům měl obvykle střechu, okna a dveře, které nebyly vždycky tvarově přesné. Šestileté děti dokázaly detaily domu zobrazit lépe a také je uměly adekvátně umístit (komín je ke střeše připojen ve vertikálním směru). V sedmi letech se kresba zlepšovala nejenom z hlediska nárůstu detailů, ale i v kvalitě jejich zobrazení. Z výsledků naší studie vyplývá, že kresba domu dosáhne na konci sedmého roku života takové úrovně, že další zlepšení by



Obr. 6 **Kresba domu průměrných šestiletých dětí**
Zleva: kresba 6;5 letého chlapce a 6;6 leté dívky

se mohlo projevit nanejvýš jeho trojrozměrným zobrazením. V této době už příliš nediferencuje, přinejmenším u dívek.

Možnosti využití kresby domu pro posouzení školní zralosti

K orientačnímu posouzení školní zralosti slouží Kerrův test v úpravě J. Jiráska (Vágnerová, Klégrová, 2008). Jeho součástí je i kresba lidské postavy, ale lze předpokládat, že ke stejnému účelu by mohly sloužit i kresby něčeho jiného. Mohly by poskytnout širší pohled na úroveň schopností a dovedností předškoláků, zejména těch nezralých, např. proto, že by každá z nich měřila jiný aspekt grafomotoriky. Určité možnosti nabízí srovnání kresby postavy, která má výhody vyplývající z jejího mnohaletého používání, s kresbou psa, v níž se projeví schopnost dítěte adekvátním způsobem obměnit zafixovaná kreslířská schémata, a nakonec i s kresbou domu. Kresba domu se zdá být snazší, protože vychází ze základních geometrických tvarů, které by měly předškolní děti bez problému zvládnout. Jak je zřejmé z vývoje průměrného počtu bodů (obr. 1), kresba domu dosáhne dříve svého vrcholu než kresba lidské postavy. Zajímalo nás, jak se tato skutečnost projeví ve výsledcích dětí, které měly odklad školní docházky.

Zkoumanou skupinu tvořilo 30 dětí s navrženým *odkladem školní docházky* ve věkovém rozmezí 6;3 – 6;11 let. Většinou šlo o chlapce (N = 22), dívek bylo mnohem méně (N = 8). Důvody odkladu školní docházky nám nebyly známé. Děti měly za úkol nakreslit obrázek pána, psa a domu. Získané výsledky odpovídaly očekávání, i když úroveň uvedených kreseb byla odlišná, přestože jsme k jejich posouzení použily aktuálních stenových norem. Jejich kresba lidské postavy a kresba psa byla podprůměrná, což lze u školsky nezralých dětí očekávat, kresba domu byla o něco lepší. Průměrná úroveň kresby lidské postavy dosahovala 2,9 stenu (SD = 1,81), průměrná úroveň kresby psa 3,2 stenu (SD = 1,92) a úroveň kresby domu 3,7 stenu (SD = 2,47). Rozdíl mezi úrovní kresby domu a kresby lidské postavy ale ještě nebyl statisticky významný ($t = 1,23$). O něco vyšší směrodatná odchylka svědčí o tom, že úroveň kresby domu měla větší rozptyl, to znamená, že ji děti zvládly v rozdílné míře. Všechny tři kresby zachovávaly základní schéma příslušného objektu, ale jejich způsob zpracování odpovídal nižšímu mentálnímu věku.

Kresba pána: postava měla zachované základní proporce, jeho výška byla větší než šířka, paže a nohy byly připojeny k trupu, ale u poloviny dětí byly zobrazeny jen jednou čarou. Pokud dítě zobrazilo prsty, tak nebyly ve správném počtu, prsty i chodidla byly většinou zobrazeny jednou čarou.

Kresba psa: pes měl podlouhlé tělo, hlava k němu byla připojena v horizontálním směru, měl 4 nohy, které byly často zobrazeny dvěma čarami (na rozdíl od lidské postavy).

Kresba domu: dům měl všechny podstatné znaky (základní obrys stěny, střechu, okna a dveře), ale jejich zobrazení nebylo symetrické a detaily nebyly ve správné poloze (komín nebyl zobrazen horizontálně a dveře nebyly ve spodní linii).

Korelace výsledků v testu kresby lidské postavy a psa nebyla příliš vysoká, $r = 0,28$, ale míra shody výsledků v testu kresby lidské postavy a domu byla ještě nižší, $r = 0,12$, což svědčí pro faktickou nezávislost úrovně obou kreseb. (V základní standardizační skupině šestiletých dětí korelovaly výsledky kresby různých objektů o něco víc, v rozmezí $r = 0,3-0,4$.) Abychom lépe porozuměli rozdílům v úrovni kreseb různých objektů, rozdělili jsme zkoumanou skupinu na podskupiny podle toho, zda byly všechny 3 kresby v pásmu podprůměru, resp. hlubokého podprůměru (tak tomu bylo u 10 dětí, 8 chlapců a 2 dívek), nebo byla jejich kresba domu lepší alespoň o 2 steny než kresba lidské postavy a psa (tak tomu bylo u 8 dětí, 7 chlapců a 1 dívky). Z výsledků lze usuzovat, že u třetiny dětí s odkladem školní docházky je vývoj kreslířských schopností natolik opožděný, že nejsou schopné na přijatelné úrovni nakreslit ani dům. U necelé třetiny je vývoj kreslířských schopností opožděn o něco méně, tyto děti umí přijatelně zobrazit alespoň dům, i když obtížnější kresbu lidské a zvířecí postavy ještě dobře nezvládnou. S těmito dětmi bude pravděpodobně nutné pracovat trochu jinak než s těmi, jejichž kreslířské výkony jsou významněji opožděné. Např. naučit je zobrazit tvary, které nejsou jednoznačné, jak je propojit a co zdůraznit, aby kresba odpovídala realitě.

Závěr

Jak vyplývá ze získaných výsledků, kresba domu může sloužit jako součást psychologického vyšetření předškolních dětí. Skutečnost, že měří trochu jiné schopnosti a dovednosti než kresba lidské postavy, lze využít pro přesnější vymezení případných vývojových problémů v oblasti grafomotoriky, včetně hodnocení školní zralosti. Ze srovnání uvedených metod vyplývá, že vývoj zobrazení různých objektů může probíhat v rozdílném tempu. Metoda dobře diferencuje zejména u chlapců; u dívek, kterým je víc než šest a půl roku, rozlišuje pouze v rámci průměru a podprůměru. Její výhodou je snadnost provedení, časová nenáročnost a většinou i motivovanost dětí. Kresba domu se jim zdá být, zejména chlapcům, jednodušší než kresba lidské postavy a mnozí z nich ji také lépe zvládnou.

LITERATURA

- BARROUILLET, P. – FAYOL, M. – CHEVEROT, C. 1994. Le dessin d'une maison. Construction d'une échelle de développement. L'année psychologique, vol. 94, p. 81-88.
- GOLOMB, C. 2004. The child's creation of a pictorial world. Psychology Press. New York; London: Taylor and Francis Group.
- JUDD, M. 2014. The validation of the person, house, tree drawing assessment for children aged from five to ten years in mainstream education. University of Canberra.
- KELLOGG, R. 1970. Analyzing children's art. Mayfield Publ. Company. Palo Alto, California.
- LEIBOWITZ, M. 1999. Interpreting projective drawings. New York; London: Routledge.
- NEWCOSBE, N. – FRICK, A. 2010. Early education for spatial intelligence: why, what and how? Mind, Brain and Education, vol. 43, p. 102-111.
- VÁGNEROVÁ, M. – KLÉGGROVÁ, J. 2008. Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Praha: Karolinum.
- VÁGNEROVÁ, M. – KROPÁČKOVÁ, J. – JANOŠOVÁ, P. 2016. Nejdřív pán a potom pes – vývoj dětské kresby v předškolním věku a její hodnocení. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 50, č. 4, s. 283-305.
- UŽDIL, J. 1974. Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Praha: SPN.

Souhrn: Zdrojem informací o vývoji mentálních i grafomotorických funkcí dětí předškolního věku může být i kresba domu. Vývoj kreslířských schopností se projeví změnou způsobu zpracování kresby, nárůstem detailů i přesností jejich zobrazení, a nakonec i zlepšením proporcí celého zobrazovaného objektu. Kresba domu nebývá k různým diagnostickým účelům tak často jako kresba postavy používána, ale může být přínosná právě proto, že je z grafomotorického hlediska odlišná. Jejím základem jsou přesnější geometrické tvary. Cílem studie bylo srovnání vývoje kresby lidské postavy a kresby domu a vytvoření jednoduché metody screeningového hodnocení kresby domu, která by mohla být užitečným doplňkem testu kresby postavy. Výsledky potvrdily diagnostickou kvalitu obou metod.

Klíčová slova: vývoj kresby, kresba domu, diagnostické možnosti kresby, školní zralost

Prof. PhDr. RNDr. Marie VÁGNEROVÁ, CSc. pracuje na Husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy v Praze jako vysokoškolská učitelka. Zabývá se především vývojovou psychologií, psychologickou problematikou zdravotně postižených či jinak znevýhodněných dětí a psychologickou diagnostikou dětského věku.

PhDr. Jana KROPÁČKOVÁ, PhD. pracuje na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze jako vysokoškolská učitelka. Zabývá se pedagogikou předškolního věku.

Doc. Mgr. Pavlína JANOŠOVÁ, PhD. pracuje v Psychologickém ústavu ČAV v Praze a na Husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Zabývá se sociální psychologií dětského věku a problematikou školní šikany.

Kazuistika

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, **51**, 2017, č. 1, s. 48–56.

ZLÉ DÍTĚ. DIAGNÓZA ASPERGERŮV SYNDROM?

IVANA KRÍŽOVÁ

Psychiatrická nemocnice Bohnice

BAD CHILD. DIAGNOSIS OF ASPERGER SYNDROME?

Abstract: This article presents a case study that reflects a process of the differential psychological diagnostics of autism spectrum disorders. The case study aims to show diagnostic considerations and process of differential diagnostics in a situation that is not completely clear and where there are disproportions between behaviour described by parents and behaviour subsequently observed, resulting in worsening of the diagnostic process.

Key words: autism spektrum disorders, Asperger syndrome, psychodiagnostics, emotional deprivation

S diferenciální diagnostikou poruch patřících do autistického spektra se v současné době setká většina psychologů a počet požadavků na toto vyšetření stále narůstá. Diagnostika těchto poruch je však mimořádně náročná a je potřeba dobře znát základní diagnostická kritéria, která se u autistické poruchy uplatňují a nevytvářet diagnózu pouze na základě jednoho, často nespecifického, symptomu. V případě dětské diagnostiky je nutno si uvědomit, že jeden projev chování může být symptomem pro větší množství příčin a že je potřeba podrobně a pečlivě provést diagnostický proces. Nesprávný závěr totiž vždy poškozuje dítě, protože například intervenční způsoby práce s dětmi s poruchou z oblasti autistického spektra předpokládají přizpůsobení okolí potřebám dítěte, ale pokud bychom takto postupovali například u dítěte s poruchami chování, tak pouze posílíme vznikající patologii. Práce s tímto dítětem by měly probíhat jiným způsobem. V případě diferenciální diagnostiky poruch autistického spektra nejčastěji můžeme uvažovat o tom, že stav

dítěte může být projevem například mentální retardace, smyslových vad, emoční a podnětové deprivace, poruch chování (konkrétně většinou opozičního vzdoru) nebo disharmonického osobnostního vývoje. Je proto vhodné při podezření na poruchu patřící do autistického spektra zvažovat i tyto další možnosti.

Kazuistika se věnuje devítileté dívce; budeme ji nazývat například Nela. Nela byla přijata k hospitalizaci na dětské psychiatrické oddělení pro výrazně agresivní chování v domácím prostředí. Již od jejího raného věku se z důvodu vývojového opoždění mluvilo o možné diagnóze poruchy z autistického spektra. Okolo šestého roku se u Nely začala objevovat agresivita a problémové chování, které se vztahovalo výhradně na domácí prostředí. Nela byla následně opakovaně v ambulantní péči psychologicky a psychiatricky vyšetřovaná a její diagnóza uzavírána v některých případech jako dětský autismus nebo Aspergerův syndrom a v jiných jako disharmonický vývoj osobnosti, opoziční vzdor a stav bez autistické symptomatiky. Již tato historie protichůdných diagnostických závěrů naznačila, že psychologická diferenciální diagnostika bude obtížná. K současné hospitalizaci byla dívka přivedena rodiči po domluvě přes poradník pro stále se opakující agresivní chování, kterému rodiče nebyli schopni zamezit a které je vyčerpávalo. Agresivita Nely vyvrcholila v nedávném období tím, že své starší nevlastní sestře během spánku ostříhala vlasy, řasy a obočí a kružítkem upíchlala k smrti dva sestřiny křečky.

Anamnéza

Nela se narodila v termínu a bez komplikací během porodu. Otec není v rodném listě uveden. Matka ji v období prvního roku života střídavě odkládala do kojeneckého ústavu a střídavě si ji brala k sobě domů, nakonec ji nechala v kojeneckém ústavu. Odtud ji v osmnácti měsících adoptovali její současní adoptivní rodiče. Nela ví, že byla adoptována z „domečku“, ale o svých biologických rodičích nemá žádné informace. Adoptivní matka Nely dříve pracovala v dělnické profesi, nyní je s dcerou doma, adoptivní otec pracuje jako řemeslník. Nela má ještě nevlastní sestru Sáru, které je dvanáct let. Sára je biologická dcera Neliných adoptivních rodičů. V osmnácti měsících, kdy byla Nela adoptována, dokázala pouze sedět s oporou, nechodila, ani nelezla po čtyřech, nemluvila a přijímala pouze tekutou stravu. Během prvních několika týdnů u adoptivních rodičů dohnala skokově vývoj motoriky a řeči a další psychomotorický vývoj probíhal několik let bez nápadností. Mateřskou školu začala Nela navštěvovat ve čtyřech letech. Byla popisována jako bezproblémové dítě, které se dobře adaptovalo na cizí prostředí. V sedmi letech nastoupila školní docházku, adaptace na nové prostředí a větší zátěž byla také bezproblémová. Aktuálně navštěvuje druhou třídu, prospěch je hodnocen jako výborný. Posledních několik let rodiče s Nelou navštěvují různá psychologická a psychiatrická pracoviště pro její problémové chování, se kterým si neumějí po-

radit. Rodiče referují o již zmíněné agresivitě, majetnických sklonech dívky, její neschopnosti snést kritiku a vylévání si zlosti na sestře, neschopnosti pochopit vtip, nekontaktnosti a nekomunikativnosti a potřebě stereotypu a pevného řádu. Aktuálně rodina referuje o naprostém vyčerpání z dívčina chování a zvažují zrušení adopce a umístění Nely do ústavní výchovy. To rodiče vysvětlují jako reakci na přílišnou zátěž při výchově Nely.

Průběh hospitalizace

Při přijetí k hospitalizaci byla Nela klidná, na otázky odpovídala tichým hlasem, její emotivita byla situačně pokleslá a myšlení koherentní bez obsahové patologie. Adaptace na oddělení proběhla po chvíli bez potíží a Nela během hospitalizace neprožívala žádné problémy. Pravidla oddělení dodržovala, personál respektovala a poslouchala a na výzvy personálu reagovala adekvátně. S dospělými navazovala adekvátní vztahy. Zpočátku byla ostražitější a komunikovala formálně, po bližším seznámení se postupně uvolňovala a komunikaci začala s danou osobou navazovat i spontánně, stále však zachovávala společenské normy. S ostatními dětmi na oddělení navazovala také adekvátní a věkově přiměřený kontakt. S podobně starými dětmi si spontánně hrála. Se staršími dětmi, které s ní kontakt vyhledávaly, jej akceptovala a oplácela. S těmi, které kontakt neiniciovaly, jej naopak nevyhledávala. Chování, o kterém rodiče referovali, se na oddělení neobjevovalo. Během tří měsíců se na oddělení nevyskytl jediný náznak agresivity, autistického způsobu odmítání kontaktu, zvláštnosti v komunikaci a sociální interakci nebo náznak nápadné potřeby stereotypu. Zkrátka, Nela během celé doby pobytu na oddělení nevykazovala jedinou nápadnost v chování nebo prožívání, pro které by bylo možné uvažovat u ní o nějaké podobě duševní nemoci či poruchy.

Zároveň ovšem agresivitu, pro kterou byla Nela rodinou přivedena k hospitalizaci, zdůrazňovali nejen rodiče. Dívka ji sama přiznávala a dovedla o ní adekvátním způsobem referovat, takže bylo třeba o jejím agresivním chování uvažovat jako o reálně se vyskytujícím. Důvod svého agresivního chování nebyla schopna vysvětlit. Říkala: *„Ráda si hraji, a když zlobím, tak prostě zlobím, takže jsem buď hodná, nebo zlá, akorát to zlobení je horší, než když zlobí mimina, protože ničím věci, rozstřhávám učebnice a píchla jsem kružítkem křečka.“* Nevhodnosti svého chování si Nela byla vědoma a byla schopna spontánně mluvit o tom, že když se takto doma chová, že to ubližuje mamince a tatínkovi. Jediné zdůvodnění, které byla schopna pro své jednání podat, bylo, že *„jsem prostě taková podivná“*.

Není běžné, aby dítě během svého dlouhého pobytu na oddělení nevykazovalo žádné symptomy potíží, pro které bylo hospitalizováno, zvláště pak dítě devítileté, trpí-li vývojovou poruchou. Stav současně koreloval s tvrzením rodičů i dívky, že problémové chování se děje pouze v domácím prostředí a ve škole či v cizím pros-

třídí k němu nedochází. Bylo třeba zaměřit pozornost na podobu domácí péče a na vzájemné vztahy, které mezi Nelou, její sestrou a jejími rodiči panovaly.

Nápadnosti v péči a komunikaci v domácím prostředí se začaly ukazovat velmi záhy. Zájem rodičů o dívku během hospitalizace byl velmi malý a jejich kontaktování Nely sporadické. Rodiče si také několikrát odmítli vzít Nelu s sebou domů na víkendovou propustku s odůvodněním, že jsou vyčerpaní a že jsou rádi, že dívku nemají doma. Při srovnání množství a podoby kontaktu jiných rodičů dětí na odděleních, kteří pravidelně svým dětem na oddělení telefonovali a o stavu svých dětí hovořili i s lékaři, bylo patrné, že zájem rodičů Nely je minimální. Opakovaně také její rodiče zdůvodnili svůj malý zájem předpokladem, že Nela o kontakt zájem nejeví, protože se jich neptá, jak se jim daří, a mluví jen o svých prožitcích. Zároveň začalo vycházet najevo, že doma spí Nela s řetízkem, který má přivázaný za nohu, aby dle rodičů nemohla v noci ubližovat sestře. Pokud byla dívka celý den hodná, řetízek byl v noci volný, pokud přes den zlobila, byl řetízek zkrácen. Na konfrontaci tohoto „výchového postupu“ rodiče reagovali tak, že Nele to nevadí a že jim tento způsob poradil nějaký psycholog. Ukázalo se také, že rodina byla dříve sledována orgánem sociální péče o děti z důvodu modřin na těle Nely. Modřiny, kterých si v minulosti všimli učitelé, rodiče vysvětlovali tak, že Nela špatně ovládala své pohyby a stále padala.

Psychologické vyšetření

Nela byla během hospitalizace kompletně psychologicky vyšetřena. Byly použity metody klinické v podobě rozhovoru s dívkou i rodiči a pozorování. Jako testové metody byly použity testy WISC-III, Rey-Ossteriethova figura, B-JEPI, Test rodinných vztahů Antonyho a Beneové, Rorschachova metoda, Apercepční karty pro adolescenty a CARS. Výkonové metody prokázaly výkon kognitivních schopností v pásmu průměru. V dotazníkových a projektních metodách se objevovalo negativní sebehodnocení dívky, nízké sociální dovednosti a málo použitelné zdroje pro modulaci afektu s nízkou schopností zvládnání zátěže. V semiprojektivním testu Antonyho a Beneové dívka užívala obranných mechanismů idealizace k vyrovnání se s testovou situací. Když byla přímo tázána na pocity k jednotlivým členům své rodiny, udala, že pozitivní city pociťuje zejména ke své matce a sestře, negativní city pociťuje od sebe samé a jako konfliktní osobu v rodině vnímá sebe samu.

V kojeneckém ústavu, kde se mluvilo o autistických rysech dívky, se tak dělo zejména z důvodu opožděného vývoje a opožděného vývoje řeči, který ovšem Nela začala skokově dohánět u adoptivních rodičů a nemohlo se tedy jednat o vývojově podmíněné opoždění vývoje a řeči. Nela byla hospitalizovaná již s diagnózou Aspergerova syndromu a jak bylo uvedeno v úvodu, prošla několika psychologickými a psychiatrickými vyšetřeními. Ve většině případů byla ovšem vyšetřována pouze klinickými metodami, které ovšem v ambulantních podmínkách, ve kterých vyše-

tření probíhala, mohou přinést nedostatečné, či dokonce zkreslené údaje. Pokud se Nela v průběhu ambulantního vyšetření chovala odtažitě a úzkostně, mohlo to být nesprávně interpretováno jako autistický symptom. V několika případech předchozích vyšetření byla diagnóza vytvořena na základě screeningové metody CARS, která pokud byla vyplňována zejména dle informací od rodičů, mohla opět přinést jiné výsledky, než když byla vyplněna na základě několikaměsíčního pozorování dítěte v průběhu hospitalizace. V jednom z diagnostických případů, kdy byla v minulosti u Nely vyloučena porucha z autistického spektra, se jednalo o komplexní psychologické vyšetření, při němž byly použity metody klinické, výkonové i projektivní konkrétně Scénotestu a test Antonyho a Beneové. Z diagnostické historie je tedy zřejmé, že v ambulantní formě může užití pouze klinických metod a metod, které čerpají informace od pečovatелů, vést ke zkratkovitým a nepřesným závěrům. V případech diagnostiky takto závažné a diagnosticky náročné poruchy je třeba použít větší škálu diagnostických metod a zejména zkušenosti s projevy těchto poruch.

Diagnostická rozvaha

Účel psychologického vyšetření byl zjistit, zda se u Nely vyskytují příznaky poruch z autistického spektra a konkretizovat, o kterou autistickou poruchu se jedná, nebo zda Nela nevykazuje symptomy poruch z okruhu autistického spektra. Proto tedy první diagnostická úvaha směřuje k potvrzení či vyloučení této diagnózy.

Pro diagnostiku dětského autismu, který se jako první nabízí do úvahy, musí být splněna základní triáda autistických příznaků: kvalitativní porucha recipročních sociálních interakcí, porucha řeči a komunikace a nepružnost myšlení a hry. Dle aktuálně platných diagnostických manuálů a klasifikací nemocí je možné v rámci poruch autistického spektra uvažovat o dětském autismu, atypickém autismu, jiné desintegrační poruše v dětství, Aspergerově syndromu a přechodných autistických syndromech. Bylo proto třeba zjistit, zda chování, vnímání a prožívání dívky splňuje kritéria daná pro konkrétní poruchu. Nejčastěji se v rámci poruch autistického spektra setkáváme s dětským autismem a Aspergerovým syndromem, které taky byly dříve v minulosti při některých vyšetřeních diagnostikovány. V Mezinárodní klasifikaci nemocí – 10. revize (2006, s. 196) je dětský autismus (F 84.0) definován těmito kritérii: „Vždy se vyskytuje kvalitativní narušení vzájemné interakce. Má formu nepřiměřeného hodnocení společenských emočních situací, což se projevuje nedostačující odpovědí na emoce jiných lidí a/nebo nedostačujícím přizpůsobením chování sociálnímu kontextu, špatným používáním sociálních signálů, slabou integrací sociálního, emočního a komunikačního chování a obzvláště chyběním sociálně emoční vzájemnosti. Obdobně univerzální je i narušení kvality komunikace. To má formu nedostačujícího sociálního užívání řeči... Chorobný stav je také charakterizován omezenými, opakujícími se stereotypními způsoby chování, zájmy a aktivitami.“

Aspergerův syndrom (F84.5), jako další z autistických poruch, který přicházel do úvahy, je v MKN-10 (2006, s. 199) definován takto: „*Porucha je charakterizována stejným typem kvalitativních poruch vzájemné sociální interakce, typických pro autismus, spolu s omezeným, stereotypním, opakujícím se repertoárem zájmů a činností. Primárně se od autismu liší tím, že se u této poruchy nevyskytuje celkové zpoždění nebo retardace řeči ani kognitivního vývoje a chybí těžká porucha řeči.*“

K otázce vyloučení či potvrzení některé poruchy patřící do autistického spektra je u Nely možné konstatovat, že dívka nevykazuje znaky dětského autismu, Aspergerova syndromu, ani jiných pervazivních vývojových poruch. Nela během vyšetření i na oddělení mimo testovou situaci dobře navazovala kontakt, užívala recipročních sociálních interakcí, její sociální komunikace byla adekvátní věku, navazovala a udržela oční kontakt, řeč byla v normě a odpovídala věku a také akceptovala požadavek na odklonění se od zábavných činností a témat. Omezené zájmy a stereotypní chování také nebylo u Nely během vyšetření i celého pobytu pozorováno. V testových metodách se u Nely objevoval zájem o sociální podněty a ani screeningový test CARS neukázal zvýšené riziko autistických projevů.

Vyloučením přítomnosti poruch patřících do autistického spektra bylo sice odpovězeno na hlavní otázku, ta ale zároveň přinášela nutnost zjistit, jaká je tedy příčina chování Nely a jejího stavu. Jakým způsobem můžeme potíže, pro které byla hospitalizována, vysvětlit? Jaká je jejich příčina, nebo alespoň o jaké potíže se to vlastně jedná?

K zodpovězení této otázky napomohly jednak informace získané z testových metod, ale převážně diagnostický rozhovor s rodiči Nely. V průběhu celého rozhovoru s oběma rodiči se objevovala tvrzení, která vzbuzovala pozornost. Cituji například: „*My nejsme Nelini příbuzní, tedy biologičtí... ve školce ji učitelky zbožňovaly, protože s nimi už tehdy uměla perfektně manipulovat... jí nevadí, že je v noci přivázaná, ona se pak nebojí čertů, že jí od nás odnesou... ona vám řekne, že se jí stýská, ale ona neví, co to znamená, to říká jen, aby manipulovala... u nás je taková neosobní, takový návštěvník v našem bytě... ona je i imunní vůči nemocem, nemarodí a stačí jí 3 hodiny spát... je hrozný mimoň a suchar, nechápe vtipy... tím, že není naše, tak jí vlastně vůbec nerozumím... vůbec nevyhledává doteky, nesmíme jí třeba zvedat do výšky nebo si ji brát na klín.*“ Kromě neadekvátního zacházení v podobě přivázání v noci za nohu řetízkem a prověřování orgánem sociální péče pro modřiny dívky v minulosti, které mi bylo známé ještě před realizováním diagnostického rozhovoru s rodiči, se právě v něm a zároveň i pozorováním chování rodičů k Nele a její léčbě v průběhu hospitalizace začalo ukazovat, že dívčino problematické a agresivní jednání bude s vysokou mírou pravděpodobnosti reakcí na emoční klima v rodině a na podobu zacházení jejich rodičů s ní. Začalo být zřejmé, že dívka je ve svých základních psychických, emočních potřebách deprivovaná.

„*Psychická deprivace znamená dlouhodobý nedostatek uspokojení potřeby lásky, vřelého intenzivního vztahu a dostatečného přísunu přiměřených podnětů*

z prostředí... neméně často se ovšem setkáváme s projevy psychické deprivace i u dětí z tzv. „dobrých“ rodin, po materiální stránce dokonale zabezpečených, kde však rodiče pro vlastní nezralost, osobní problémy, psychické onemocnění, eventuálně i „z nedostatku času“ nejsou schopni dítěti poskytnout dostatek lásky a vřelosti“ (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 287). Projevy emoční či psychické deprivace jsou ovšem opět stavem, který nemá jednotnou symptomatologii, ale může se projevat různými způsoby. M. Svoboda et al. (2015) definují projevy chování deprivovaných a týraných dětí takto:

- „a) Sociální hyperaktivita – tyto děti velmi snadno a rychle navazují kontakt s dospělými a aktivně se dožadují jejich pozornosti, chybí jim strach z cizích lidí a sociální inhibice...“*
- b) Sociální provokace – část deprivovaných dětí se již od batolecího věku domáhá pozornosti dospělých záměrnou provokací, časté jsou agresivní projevy vůči druhým dětem i dospělým, destruktivní chování apod. Současně bývají tyto děti zvýšeně úzkostné a velmi nezralé.*
- c) Útlumový typ – v kontaktu se sociálním prostředím, ale i v ostatních projevech jsou tyto děti pasivní až apatické, typický je nedostatek jakékoliv iniciativy, pasivita a plachost.“*

U Nely byla naplněna diagnostická kritéria pro emoční deprivaci typu sociální provokace a tuto úvahu podporovalo i to, že agresivní chování se začalo objevovat až okolo šestého roku, tedy nebylo přítomno v předchozím vývoji dívky a pravděpodobně se jednalo o reakci na aktuální emoční klima v rodině a pocit nepřijetí od rodičů. Zároveň tento stav mohl být podporován i tím, že v kojeneckém a batolecím věku byla Nela emočně a podnětově deprivovaná také vlivem opakovaného odkládání do kojeneckého ústavu. To vše se mohlo okolo jejího šestého roku znásobit a být příčinou chování, které se doma objevovalo. Je možné se domnívat, že agresivní a destruktivní chování se objevilo z důvodu silné žárlivosti na starší sestru, která byla biologickou dcerou jejích adoptivních rodičů, pocitů nezačlenění do nové rodiny a pocitů nedostatečného přijetí adoptivními rodiči, negativního sebehodnocení a zároveň nízkou schopností kontroly vlastních impulsů, modulace afektů a zvládnání zátěže.

Neadekvátní chování rodičů k Nele, jejich neschopnost citově se ve vztahu k Nele angažovat a neschopnost ji přijmout takovou, jaká je, nelze chápat jako zlý úmysl s cílem dívce uškodit, i když se takové pocity mohou u čtenáře objevit. Naopak je třeba začít terapeuticky pracovat s nápravou rodinného systému a komunikace. Vzhledem k tomu, že se pravděpodobně jedná o několik nešťastných lidí (Nela, oba rodiče a možná další lidé), kteří vedle sebe žijí a vypořádávají se se svými vnitřními problémy různými způsoby, tak se ukazuje jako nezbytná také souběžná individuální práce s Nelou samotnou a také souběžná individuální práce s oběma rodiči.

Jako důležité se v tomto případě ukázalo to, že po vyloučení závažné vývojové poruchy, která by celou vzniklou situaci stavěla více do pozice „Nela je ta špatná, nemocná a nejde s tím nic dělat“, nebo „je chudák nemocná a nejde s tím nic dělat“, tak nalezení a pojmenování skutečných a odpovídajících příčin umožňuje naději na změnu a nápravu. Otevírá možnost se situací něco dělat, i když cesta, která ke změně povede, nebude jednoduchá ani pro Nelu, ani pro její rodiče.

Závěr

Jak dokumentuje tato kazuistika, diagnostika poruch patřících do autistického spektra je velmi obtížná. Zvláště obtížná je tam, kde z letmého pohledu může být chování dítěte autismem vysvětlitelné, ale příčina problémového chování nebo nápadností dítěte je odlišná. Pro následující péči o dítě je určení správné diagnózy, respektive určení správné příčiny potíží, zásadní. V případě, že by Nele zůstala diagnóza Aspergerova syndromu, se kterou původně byla k hospitalizaci přijata, pravděpodobně by se posilovalo patologické chování nejen jí, ale i celé rodiny a následná psychoterapeutická a sociální péče by cílila jiným směrem, než který by byl účinný. Je pravděpodobné, že v případě pozdní intervence by se agresivní chování, které se u Nely objevilo jako reakce na emoční deprivaci a neadekvátní zacházení, mohlo zakonzervovat a v budoucnu být například příčinnou dívčinych disociálních rysů. Včasné a správné odhalení skutečných příčin problémů je základním odrazovým můstkem pro správnou a včasnou následnou péči.

Přála bych si, abychom si na kazuistice této dívky připomněli náročnost dětské psychodiagnostiky a připomněli si známou pravdu, že množství a podoba symptomů má daleko menší variabilitu, než je variabilita příčin potíží. Zvláště je to patrné u dětí, kdy reakce na příčinu potíží (ať již mluvíme o organicky nebo sociálně podmíněné příčině) mohou být různorodé a poruchy chování mohou být symptomem pro obrovskou šíři potíží, od depresivních epizod po disharmonické rodinné prostředí. V případě Nely bylo pro další péči důležité pojmenování, že se nejedná o závažnou vývojovou poruchu, kterou by měla Nela vrozenou, ale že zásahem do sociálního prostředí a citlivým terapeutickým přístupem k ní i k jejím rodičům je možné se situací pracovat a měnit vzorce chování, které se v rodině vyskytovaly.

LITERATURA

- Mezinárodní klasifikace nemocí. 10. revize: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka. 2006. Praha: Psychiatrické centrum Praha. Zprávy. ISBN 80-85121-11-5.
- ŘÍČAN, P. – KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. Dětská klinická psychologie. Praha: Grada. ISBN 80-247-1049-8.
- SVOBODA, M. – KREJČÍŘOVÁ, D. – VÁGNEROVÁ, M. 2015. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0899-0.

Souhrn: Příspěvek představuje případovou studii, která reflektuje průběh diferenciální psychologické diagnostiky poruch z okruhu autistického spektra. Kazuistika má za cíl ukázat diagnostické úvahy a průběh diferenciální diagnostiky v situaci, která není úplně zřejmá a kde se objevují disproporce mezi chováním popisovaným rodiči a chováním následně pozorovaným, což přináší ztížení diagnostického procesu.

Klíčová slova: autistické poruchy, Aspergerův syndrom, psychodiagnostika, citová deprivace

PhDr. Ivana KŘÍŽOVÁ, pracuje jako psycholožka v Psychiatrické nemocnici Bohnice. Je doktorandkou na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a externí pedagožkou Vysoké školy obchodní v Praze. Zabývá se zejména zkoumáním citové vazby, psychologickou diagnostikou a prací se závislostními nemocemi.

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, **51**, 2017, č. 1, s. 57–65.

TERMINOLOGICKÉ PROBLÉMY SKÚMANIA NARUŠENÉHO VÝVINU

VLADIMIR IVANOVIČ LUBOVSKIJ – SVETLANA
MICHAJLOVNA VALJAVKO

*Ústav psychológie, sociológie a sociálnych vzťahov Moskovskej
mestskej pedagogickej univerzity*

TERMINOLOGICAL PROBLEMS OF DISTURBED DEVELOPMENT EXPLORATION

Abstract: The present article considers the cultural-historical conditionality of the terminology of special psychology (psychology of people with disabilities) and special pedagogy as a part of the methodological apparatus of these sciences. The term, which refers to the basic object of these sciences, has changed from the beginning of the 20th century to the present day from abnormal children to anomalous children (children with disturbed development, under-development children). Changes in Russia began at the start of the 90s of the 20th century in an arbitrary and unreasonable introduction of new terms that did not reflect the real content of these areas of science and practice. At the same time, in connection with the international paradigm shift of education of such children, in relation to them and to the relevant system of educational institutions, euphemisms and vague terms came into use in society, the use of which is unacceptable in the scientific literature and the scientific communication. The absurdity and harmfulness of such terms is demonstrated on the examples of phrases used for general designation of all types of disturbed development. Terms such as special children or children with special educational needs refers not only to children with developmental disorders, but also to gifted children. The term children with psychophysical peculiarities is absolutely pointless, because such peculiarities are common to every child. Contrary to the lexical meaning of the word, the term deviation is often used. Inadequate terminology leads to incorrect understanding of the realities of special psychology and special pedagogy.

Key words: concept, term, euphemism, lexical meaning, special psychology, special pedagogy, correctional psychology, correctional pedagogy

V základe každej vedeckej oblasti i príslušnej oblasti jej praktickej aplikácie sa nachádza v priebehu histórie vytvorený systém pojmov vyjadrených určitými termínmi. Tento systém, hoci je relatívne stabilný, odráža vývin vedy, a preto nie je skostnatený, absolútne nemenný. Dopĺňa sa novými pojmami a termínmi v súlade s odhalením nových faktov a zákonitostí, ktoré predtým neboli známe. Niektoré pojmy a príslušné termíny miznú, nahrádzajú ich iné. K tomu však nikdy nedochádza odrazu alebo v dôsledku nejakého nariadenia. Niektoré termíny si celé roky vybojujú právo na existenciu, pričom prechádzajú etapou diskusií a dokonca aj experimentálneho overovania (Lubovskij, Valjavko, 2010). Znamená to, že zmena systému pojmov a príslušných termínov je prakticky vždy výsledkom vývinu samotnej vedy.

Ak by sme zovšeobecnilí všetko, čo je napísané o pojmoch v encyklopédiách a slovníkoch, potom pojem je špecifická forma poznania, najvyššia úroveň zovšeobecnenia. V každom pojme sa rozlišuje obsah a rozsah. *Obsah pojmu* vyjadruje súhrn podstatných znakov pojmu. *Rozsah pojmu* zahŕňa všetky objekty, ktoré sú ním myslené. Do istej miery možno tvrdiť, že rozsah pojmu vyjadruje javovú úroveň pojmu a obsah jeho podstatu. Podľa N. K. Čapajeva a I. P. Vereščaginovej (2007) infraštruktúra ktoréhokoľvek pojmu prekračuje rámec jeho obsahu i rozsahu, okrem nich je možné konštituovať aj iné súčasti pojmu. Spomínaní autori k nim priradujú *fenomenológiu pojmu*, ktorá v sebe spája najvýznamnejšie prejavy tak objemu, ako aj obsahu pojmu, t. j. synkretický obraz (fenomén) najdôležitejších rozsahovo-obsahových charakteristík, zahrňujúcich v sebe mnohotvárnosť jeho prejavov. Ďalší autori, napríklad A. A. Frolov a J. N. Frolovová (2007) definujú pojem ako *verbálne vyjadrenie podstaty skúmaného objektu*, t. j. *zovšeobecnejúce slovo* v chápaní L. S. Vygotského (1996).

V procese utvárania pojmu po vyčlenení fenoménu z okolitej reality alebo z vnútorného sveta človeka prostredníctvom vnímania je nevyhnutné prejsť k predstave o ňom, k pochopeniu jeho obsahu, zaradiť ho k istému druhu, rodu, triede, zoskupeniu (v psychológii a psychiatrii napríklad k typu) atp. Napokon treba pojem slovne sformulovať, zaviesť nový termín. Jednako niekedy celý proces ide inou cestou. Nie vždy pokračuje poznanie fenoménu ďalej, ale zastavuje sa dlhý čas na intuitívne-expresívnej, neverbalizovanej úrovni.

Nakoľko je dôležité veľmi starostlivo pristupovať k zavedeniu nového termínu na vymedzenie pojmu a ako to realizovať? Obrátíme sa ku klasikom. Pozrime si, čo píše L. S. Vygotskij (1995, s. 406): „Teraz by som chcel prejsť k obsahu základných téz a faktov, ktoré charakterizujú vývin a zánik vyšších psychických funkcií. Nazdávam sa, že pre samotné nastolenie tohto problému je najdôležitejšie správne pochopiť podstatu vyššej psychickej funkcie. Možno sa treba zamyslieť nad tým, že pri analýze otázky o vyšších psychických funkciách treba začať tým, že jasne definujeme vyššie psychické funkcie a ukážeme, ktoré kritéria ich umožňujú odčleniť od elementárnych funkcií. No ja sa nazdávam, že *presné vymedzenie neprináleží k počiatočnému*

momentu vedeckého poznania (zdôraznili V. L. a S. V.). Myslím si, že spočiatku sa možno obmedziť iba na empirické a heuristické vymedzenia.“

Osud pojmu a termínu, ktorý ho označuje, môže byť úspešný, ako to bolo v prípade vyšších psychických funkcií. Celkovo však osud termínov nie je jednoduchý. Názov vzniká vtedy, keď sa zistí niečo nové, t. j. často ešte predtým, než sa to nové pochopí. Röntgen nazval lúče, ktoré objavil, X-lúčmi (t. j. neznámymi). Dnes sú označované ako röntgenové, a aj keď ich podstata a osobitosti už nie sú nejasné, mali by sme problémy, ak by sme im mali dať plne racionálny, s menom objaviteľa nesúvisiaci, ale podobne krátky názov. Termín, ktorý sa stal zvyčajným, sa zdá byť pre všetkých celkom vhodným na označenie fyzikálneho javu, ku ktorému bol priradený. Niekedy sa termín stáva akoby nálepkou predmetu alebo javu, používajú ho všetci zo zvyku, prestávajú brať do úvahy pôvod tohto slova i jeho význam. Veď vedecký jazyk nie je ohradený stenou od bežného jazyka, ako termíny sa v ňom (najmä v sociálnych vedách) používajú mnohé slová zo všeobecne používaného jazyka.

Vymyslieť vhodné nové slovo je ťažké, najmä ak sa to týka vedeckej terminológie. Pri zavedení nového termínu nie je rozhodujúcim spôsob utvorenia termínu, ale samotný fakt potreby jeho existencie, t. j. objavenie sa nového pojmu alebo obnovenie obsahu už existujúceho pojmu. K aktualizácii termínov po zmene vedeckých predstáv nedochádza vždy. Termín, ktorý sa v momente jeho vytvorenia zdal zdôvodnený, stáva sa časom zvykovým, asociatívnym a môže nás dokonca prekvapovať terajšou nepodloženosťou. Fyzici pokojne používajú slovo atóm (t. j. nedeliteľný), aj keď už dávno zistili, že atóm možno deliť. Samozrejme, že pri vytáraní nového termínu treba dbať o to, aby bol obsažný, krátky, aby dobre znel a aby neexistovali rovnako znejúce termíny s iným významom.

Veda je jedným z prameňov nových slov. Rýchlosť obnovovania terminológie je jedným z kritérií vývinu kognitívneho kontextu vedy. Podľa N. N. Trofimovej a jej spoluautorov (2005, s. 41) sa pojmo-terminologické problémy osobitne vyostrejajú v období tvorby nových pojmov a termínov alebo „revolučného“ vývinu vedy, pretože práve v tom čase „vzniká obrovská potreba dosiahnuť čistotu a presnosť vedeckého jazyka“. Terminológia v oblasti špeciálnej psychológie a pedagogiky, ako konštatujú mnohí výskumníci, prežíva také obdobie práve v súčasnosti (Lubovskij, 2005, 2016; Valjavko, 2006, 2008, 2009; Volkovskaja, 2008; Lubovskij, Valjavko, 2010 a i.).

Najabstraktnejšie pojmy sa označujú ako *kategórie*. Súhlasíme s klasifikáciou vedeckých kategórií, ktorú navrhla L. A. Beljajevová (2007). Túto klasifikáciu možno s príslušnými pojmovými zmenami a doplnkami transformovať do špeciálnej psychológie a jej podoba bude takáto:

1. Filozofické kategórie: človek, indivídium, osobnosť, individuálnosť; všetky kategórie dialektiky: vývin, protirečenie, kvantita a kvalita, rozmer, podstata a jav, forma a obsah, príčina a následok, objekt a subjekt a ďalšie; kategórie teórie

poznania: city, rozum, úsudok, vedomie, poznanie, nevedomosť, pravda a jej kritériá a ďalšie; kategórie filozofickej antropológie, sociálnej filozofie, axiológie. Podrobnejšia charakteristika uvedených kategórií by zabrala priveľa miesta. Ako vidno, väčšina uvedených slov patrí do všeobecne používaného jazyka.

2. Všeobecné vedecké kategórie: systém, štruktúra, funkcia, vzťah, pomer, vzájomné pôsobenie a ďalšie.
3. Parciálne vedecké kategórie z oblasti lekárskeho, sociálnych a pedagogických vied, s ktorými má psychológia medzidisciplinárne vzťahy, napríklad oligofrénia, rehabilitácia, detská mozgová obrna a iné.
4. Parciálne psychologické vedecké kategórie: pozornosť, pamäť, adaptácia, akcelerácia, amplifikácia, simplifikácia, regres, deprivácia, deviácia, interiorizácia, sprostredkovanie, psychická činnosť atď.
5. Špeciálne alebo odborné psychologické kategórie: defekt, chyba, nedostatočnosť, zaostávanie, nezrelosť, vývinová anomália (anomálny vývin), narušený vývin, dysontogenéza, atypický vývin, systémové odchýlky, deficitnosť, oneskorený vývin, retardácia, asynchrónnosť, heterochrónnosť, kompenzácia, korekcia a ďalšie (Valjavko, 2009).

Nakoľko máme právo používať termíny, ktoré označujú určité pojmy? V krásnej literatúre chudobný jazyk znižuje emocionálny vplyv na čitateľa, a preto sa tam vyskytuje tautológia (opakovanie slov). Tento prístup však netreba prenášať do vedeckej literatúry, kde temer neexistujú úplné synonymá a väčšina z tých, ktoré sa tam vyskytujú, sú domáce varianty cudzích slov (napr. pamäť – mnemické procesy). Autor musí stále dbať o to, aby bol jednoznačne a správne pochopený. Pri použití synonyma môže mať čitateľ dojem, že za zmenou slova sa skrýva aj zmena obsahu. Čitateľ vníma subjektívne (psychológovia v súvislosti s tým žartujú: subjekt je vždy subjektívny!).

Akýkoľvek vedecký termín musí zodpovedať týmto lingvistickým charakteristikám:

1. musí mať systémový charakter, 2. musí obsahovať definíciu, 3. musí byť jednoznačný v rámci terminológie danej vedy, 4. nesmie byť expresívny, 5. musí byť stylisticky neutrálny.

V poslednom čase sa, žiaľ, stretávame s tendenciou k nezdôvodnenému zavádzaniu nových termínov, ktoré sú často nejednoznačné, a niekedy vôbec neodrážajú špecifiku tých pojmov, ktoré by mali označovať. Napríklad namiesto termínov „deti s vývinovými chybami“ alebo „deti s obmedzenými možnosťami“ sa používajú výrazy „problémové deti“, „deti s vývinovými odchýlkami“ (povedzte, ktorým smerom sa odchylujú – ide o vývinové zaostávanie, alebo o vývin geniality?), „deti s psychosomatickými osobitosťami“ (ako keby normálne sa vyvíjajúce deti nemali somatické osobitosti!). Vo vedeckej literatúre je používanie podobných termínov neprípustné. Niektoré termíny, ako napr. „korekčná psychológia“ a „korekčná pedagogika“ boli

zavedené svojvoľne.¹ Štandardizácia pojmovno-terminologického aparátu špeciálnej psychológie je stále jednou z aktuálnych úloh.

V procese vývinu a nahromadenia údajov prešla v Rusku na začiatku minulého storočia odborná terminológia v sledovanej oblasti značnými zmenami. Do 20. rokov minulého storočia sa na označenie detí s vývinovými chybami používal všeobecný pojem „nenormálne deti“ (práce G. I. Rossolima, G. J. Trošina, A. Bineta a A. Simona). V dvadsiatych rokoch fungoval termín „defektné deti“ (L. S. Vygotskij a iní.). V polovici 30-tych ho vytlačil termín „anomálne deti“. Spolu s týmto termínom sa v 70-tych rokoch začínal používať termín „deti s narušeným vývinom“.

Od počiatku 80-tych rokov sa pod vplyvom zahraničných tendencií, ktorým ruskí vedci nedostatočne porozumeli, začali používať eufemizmy: „deti s odchýlkami vo vývine“, „problémové deti“, „zvláštne deti“, „deti so špeciálnymi potrebami“, „deti s obmedzeniami vo vývine“, ktoré sa na Západe objavili na začiatku hnutia za integráciu detí s vývinovými chybami do bežných škôl. Tieto termíny sa používajú aj v masových komunikačných prostriedkoch.

Používaniu „rozmazanej“, neurčitej a rozširujúcej terminológie (veď „špeciálne potreby“ sú charakteristické nielen pre dieťa s narušeným vývinom, ale aj pre mimoriadne nadané dieťa) prispelo direktívne nahrádzanie termínov „špeciálna pedagogika“ a „špeciálna psychológia“ termínmi „korekčná pedagogika“ a „korekčná psychológia“, ktorá bola výsledkom zmeny v rozhodovacom procese nového vedenia Prezídia Ruskej akadémie vzdelávania (zrejme v dôsledku ruského zvyku začínať transformácie zmenami názvov). V r. 1992 bol názov Výskumný ústav defektológie Akadémie pedagogických vied nahradený názvom Ústav korekčnej pedagogiky, ktorý neodrážal reálny obsah celej jeho činnosti a nezodpovedal komplexnej vednej oblasti, ktorá sa označovala (a mnohí ju tak dodnes označujú) ako defektológia.

Odborníci neprijali túto zmenu a naďalej používajú termíny „špeciálna pedagogika“ a „špeciálna psychológia“. Absurdnosť situácie dokresľuje aj to, že v zozname profesíí a v učebných plánoch sa uchovalo vymedzenie „špeciálna“, no v dokumentoch Najvyššej akreditačnej komisie sa používa slovo „korekčná“. Okrem toho v medzinárodnom kontexte sa termín „korekčný“ vzťahuje k práci s osobami s poruchami správania a s delikventmi. Pri preklade z angličtiny Correction institution – korekčné (nápravné) zariadenie – nie je nič iné ako väzenie. Dokonca i v Rusku sa slovné spojenie „pedagogická korekcia“, zavedené začiatkom 20. storočia V. P. Kaščenkou (2004) vzťahuje na nápravu správania detí s jeho závažnými poruchami.

Užitočné je oboznámiť sa s názormi niektorých západných odborníkov na používanie „zmäkčujúcej“ terminológie. Autor encyklopedického psychologického slovníka A. Reber (1995) píše, že používanie eufemizmu „výnimočné dieťa“, ktorý rovnako ako „zvláštne dieťa“, „dieťa so špeciálnymi potrebami“, sa vzťahuje tak k deťom

¹ U nás sa tieto termíny nepoužívajú (pozn. prekl.).

s obmedzenými možnosťami, ako aj k mimoriadne nadaným, je motivované tým, že umožňuje odstrániť z dieťaťa stigma, ktorá ho klasifikuje ako „rozumovo zaostalé“ alebo „fungujúce na minimálnej úrovni“. Žiaľ, viedlo to skôr k zmene a rozmazaniu významu termínu „výnimočný“, ako k zmene charakteru metód práce s takto označovanými deťmi (tamže, s. 265).

Je úplne zrejmé, že stigmatizácia nie je produktom používania akýchsi „nepek-ných“ termínov, ale je výsledkom historicky utvorených vzťahov spoločnosti k oso-bám s obmedzenými možnosťami.

V Rusku majú prejavy negatívnych vzťahov k ľuďom s psychickými a fyzickými chybami svoju históriu. V priebehu desaťročí sovietskej vlády sa nezhrmažďovali údaje o rozšírenosti defektov, v prostriedkoch masovej komunikácie sa nepubliko-vali nijaké materiály o takýchto ľuďoch, táto téma ostávala napoly skrytá. Dokonca aj údaje o počte žiakov špeciálnych škôl boli uložené pod hlavičkou „pre služobné použitie“. Vo vedomí verejnosti sa to, o čom sa neodporúča hovoriť, považuje za niečo, čomu sa treba vyhýbať ako čomusi „nepeknému“.

Prekonanie týchto negatívnych tendencií si vyžaduje veľmi serióznu osvetovú činnosť odborníkov v spolupráci so všetkými médiami, ktoré v tejto propagandis-ticko-osvetovej činnosti môžu pochopiteľne používať i eufemizmy typu „zvláštne dieťa“, „deti so špeciálnymi potrebami“ atp. No k cieľu nevedú tieto „zmäkčujúce“ termíny, ale utváranie predstáv členov spoločnosti o tom, že ľudia s obmedzenými možnosťami sú plnoprávnymi občanmi ako všetci ostatní, že ich zvláštnosti nie sú nedostatkami, ale individuálnymi črtami, rovnako ako napr. telesná výška alebo farba vlasov. Utváranie humánnych predstáv a správnych vzťahov k ľuďom s obmedzenými možnosťami si, na rozdiel od direktívnej zmeny termínov, vyžaduje značné úsilie a veľa času. Napríklad v USA, kde začali nesprávne vzťahy k ľuďom s obmedzený-mi možnosťami prekonávať už v 60. rokoch minulého storočia, doposiaľ tento cieľ plne nedosiahli. Okrem toho, v prácach amerických odborníkov, aj keď k niektorým zmenám v terminológii za ten čas došlo², sa termíny, ktoré adekvátne a jednoznačne označujú rôzne typy fyzických a psychických porúch, v odbornej literatúre vždy používali a používajú sa aj v súčasnosti.

Po preskúmaní súboru termínov na označenie najvšeobecnejších pojmov vrá-tane všetkých kategórií (typov) osôb s obmedzenými možnosťami (medzinárodný termín) možno v tomto význame odporúčať synonymné používanie termínu *osoby s fyzickými a psychickými poruchami* (vo vzťahu k dospelým) a *deti s poruchami vývinu*.

² Tak na označenie všetkých typov narušeného vývinu sa v odbornej literatúre aj v oficiálnych dokumentoch používa termín *disabled*, ktorý nielen že adekvátne odráža príslušný pojem, ale aj zjednocuje osoby patriace tak do kategórie invalidov, ako aj ľudí, ktorí nie sú invalidmi, no vyžadujú si špeciálnu psychologicko-pedagogickú pomoc.

Účelnosť a dôležitosť používania adekvátnej odbornej terminológie sa výrazne prejavuje na príkladoch, ktoré sa vzťahujú k chybám reči a rozumového vývinu.

Tradičný pojem *porucha reči*, prenesený z logopédie dospelých a z patopsychológie, sa používa vo vzťahu ku všetkým badateľným poruchám reči – tak k vývinovým poruchám, ako aj k poruchám, ktoré vznikli až potom, keď bola reč už prakticky utvorená, t. j. po treťom roku života. Keďže tento termín nie je jednoznačný, nemožno rozlišovať vrodené a v ranom veku nadobudnuté defekty od porúch, ku ktorým došlo pri narušení už sformovanej reči. Možno to napraviť tak, že vo vzťahu k prvej skupine použijeme slovné spojenie *poruchy vývinu reči* alebo *poruchy rečového vývinu* (také pojmy v ruskej klasifikácii R. J. Levinovej zahŕňajú celkovo oneskorený vývin reči, foneticko-fonematické zaostávanie, dyslexiu ap.). Vo vzťahu k druhej skupine možno použiť termín *poruchy reči* (afázia a i.). Ako spoločný pre obe skupiny možno používať termín *rečové chyby* (defekty).

Úpravu si vyžaduje i používanie odbornej terminológie, ktorá sa týka detí s poruchami rozumového vývinu. V poslednom období vznikla tendencia vyhýbať sa termínu mentálna zaostalosť (retardácia) a namiesto neho používať termín *poruchy intelektu*, poruchy intelektového vývinu alebo intelektová nedostatočnosť, napriek tomu, že ani jeden z uvedených termínov nie je synonymom mentálnej retardácie. Ide o to, že slovné spojenia poruchy intelektového vývinu alebo nedostatky intelektu sa vzťahujú k niekoľkým typom dysontogenézy, konkrétne k zaostávaniu rozumového vývinu, ale aj k takému spomaleniu psychického vývinu, kde sa nedostatky rozumového vývinu dostávajú do popredia pri spomalenom utváraní všetkých psychických funkcií.

Okrem toho slovné spojenia „poruchy reči“, „poruchy myslenia“ nemožno používať u detí s vývinovými chybami, pretože nezodpovedajú sémantike slova porucha. Poruchu môže mať alebo to, čo už existuje, alebo proces utvárania niečoho. Deti majú narušený vývin reči, ktorá ešte neexistuje.

Ani v jednej práci L. S. Vygotského nemožno nájsť spojenie „porucha myslenia“ alebo „porucha reči“ vo vzťahu k deťom, ale iba adekvátne termíny vývinové zaostávanie, chyba, defekt.

Terminológia je jednou zo súčastí metodológie vedy a k používaniu eufemizmov alebo termínov s neurčitým obsahom vo vedeckých textoch nemôžeme byť ľahostajní, ak chceme pochopiť realitu, s ktorými daná veda pracuje. Nesprávne používanie termínov bude mať vplyv na pochopenie podstaty činnosti psychológov a pedagógov v danej oblasti.

Treba žiaľ konštatovať, že niektoré varianty neadekvátneho používania termínov sa už dostali do slovnej zásoby tzv. laboratórneho žargónu. Z vyššie uvedených k nim patrí termín poruchy reči u detí, alebo v špeciálnej psychológii používané slovné spojenie porucha intelektu, ktoré sa používa vo vzťahu k deťom s mentálnou retardáciou i k deťom s oneskoreným psychickým vývinom, aj keď sa môže vzťahovať aj k demencii (poškodenému vývinu) alebo k starobnej slabomyseľnosti.

LITERATÚRA

- BELJAJEVA, L. A. 2007. Filosofija obrazovanija i pedagogiky v ich vzajimosvjazi. In: Poňativnyj apparat pedagogiky i obrazovanija. Vypusk 5. Moskva: Vladoš, s. 68-74.
- ČAPAJEV, N. K. – VEREŠČAGINA, I. P. (2007). Fenomenologija poňatija integracii v voprosach i otvetach. In: Poňativnyj apparat pedagogiky i obrazovanija. Vypusk 5. Moskva: Vladoš, s. 105-112.
- FROLOV, A. A. – FROLOVA, J. N. 2007. Poňativnoš kak osnova jedinstva integracii i differenciacii naučnovo znanija In: Poňativnyj apparat pedagogiky i obrazovanija. Vypusk 5. Moskva: Vladoš, s. 113-130.
- KAŠČENKO, V. P. 2004. Pedagogičeskaja korekcija: ispravlenije nedostatkov charaktera u detej i podroštkov. 2-oe izd. Moskva: Prosveščeniye.
- LUBOVSKIJ, V. I. 2005. Razvitije nauki i nedostatki terminologii. In: Sovremennyje tehnologii diagnostiki, profilaktiki i korekcii narušenij razvitija, tom 3. Moskva, s. 108-111.
- LUBOVSKIJ, V. I. 2016. V plenu terminologičeskich zabludženij. Korrekcionnaja pedagogika, no. 3, s. 3-7.
- LUBOVSKIJ, V. I. – VALJAVKO, S. M. 2010. Terminologičeskije problemy specialnoj psihologii i specialnoj pedagogiki. Kulturno-istoričeskaja psihologija, no 1, s. 50-55.
- REBER, A. 1995. Dictionary of Psychology. London: Penguin Books.
- TROFIMOVA, N. M. – DUBANEC, S. P. – TROFIMOVA, N. B. – PUŠKINA, G. F. 2005. Osnovy specialnoj pedagogiki i psihologii. Sankt Peterburg: SPb.
- VALJAVKO, S. M. 2006. O nekotorych teoretičeskich i metodologičeskich problemach logopsichologii. In: Trudy učenyh MGPU. Vypusk 4. Moskva: MGPU, s. 17-20.
- VALJAVKO, S. M. 2008. O ponjativno-terminologičeskich problemach logopedii i logopsichologii. Specialnaja psihologija, no. 4, s. 34-40.
- VALJAVKO S. M. 2009. K voprosu o kategorijach specialnoj psihologii. Specialnaja pedagogika i specialnaja psihologija: sovremennyje problem teorii, istorii, metodologii. Materialy meždunarodnovo teoretiko-metodologičeskovo seminaru III. Moskva, s. 15-18.
- VOLKOVSKAJA, T. N. 2008. K probleme naučnovo apparata logopsichologii. Specialnaja psihologija, no. 1, s. 26-36.
- VYGOTSKIJ, L. S.: 1995. Problema razvitija i raspada vyššich psihologičeskich funkcij. Problemy defektologii. Moskva: Prosveščeniye.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1996. Myšpenije i reč. Psihologičeskije issledovanija. Moskva: Prosveščeniye.

Súhrn: V príspevku sa uvažuje o kultúrno-historickej podmienenosti terminológie špeciálnej psychológie (psychológie ľudí s postihnutím) a špeciálnej pedagogiky ako súčasti metodologického aparátu týchto vied. Termín, ktorým sa označuje základný objekt týchto vied, sa od počiatku 20. storočia po súčasnosť zmenil od nenormálne deti po deti s obmedzenými možnosťami (deti s poruchami vývinu). Zmeny sa v Rusku začali na počiatku 90. rokov 20. storočia nepodloženým a nezdôvodneným zavedením nových termínov, ktoré neodrážali reálny obsah týchto oblastí vedy a praxe. Súčasne v spojitosti s medzinárodnými zmenami paradigmy vzdelávania týchto detí, vzťahu k nim a zodpovedajúcemu systému vzdelávacích zariadení sa v spoločnosti dostali do obehu eufemizmy a nejasné termíny, ktorých používanie je vo vedeckej literatúre a vo vedeckom styku neprípustné. Absurdnosť a škodlivosť takých termínov demonštrujú príklady slovných spojení, ktoré sa používajú na všeobecné označenie všetkých typov narušeného vývinu. Termíny ako zvláštne deti, či deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami sa vzťahujú nielen na deti s vývinovými

poruchami, ale aj na tie mimoriadne nadané. Termín detí s psychosomatickými osobitosťami je absolútne nezmyselný, pretože také osobitosti má každé dieťa. V rozpore s lexikálnym významom slova sa často používa termín odchýlka. Neadekvátne terminológia vedie k nesprávnemu chápaniu reálií špeciálnej psychológie a špeciálnej pedagogiky.

Kľúčové slová: pojem, termín, eufemizmus, lexikálny význam, špeciálna psychológia, špeciálna pedagogika, korekčná psychológia, korekčná pedagogika

Vladimir Ivanovič LUBOVSKIJ je doktor psychologických vied, profesor, riadny člen Ruskej akadémie vzdelávania. Pôsobil vo Výskumnom ústave defektológie Akadémie pedagogických vied ZSSR, viedol laboratórium psychologického výskumu detí s vývinovými poruchami Inštitútu korekčnej pedagogiky Ruskej akadémie vzdelávania, v rokoch 1970-2002 bol šéfredaktorom časopisu Defektológia. Zaoberá sa diagnostikou vývinových porúch a teoretickými a terminologickými otázkami špeciálnej psychológie a defektológie.

Svetlana Michajlovna VALJAVKO, kandidátka psychologických vied, je docentkou na Moskovskej mestskej pedagogickej univerzite. Zaoberá sa najmä diagnostikou vývinu osobnosti, psychodiagnostikou ľudí s postihnutím, psychológiou detí s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Recenzie

P. Janošová – L. Kollerová – K. Zábrowská – J. Kressa – M. Dědová: **Psychologie školní šikany**. Praha: Grada, 2016, 416 s. ISBN 978-80-247-2992-3.

Publikácia kolektívu erudovaných odborníkov v danej problematike nám predkladá pomerne rozsiahly súbor poznatkov o šikanovaní ako o komplikovanom jave neustále sa vyskytujúcom v rôznych formách v školskom prostredí. Problematika šikanovania ako zvláštného prípadu agresívneho správania je odbornej i laickej verejnosti veľmi dobre známa a publikácia v tomto smere neprináša veľa nového, avšak pre čitateľov z radov začínajúcich pedagógov či psychológov, najmä školských, predstavuje súbor poznatkov, ktoré vo svojej praxi isto zúročia. Okrem teoretického prehľadu, ktorý vychádza z českej a rozsiahlej svetovej literatúry a čiastočne aj z vlastného výskumu autorov, je publikácia zameraná tiež prakticky a vie byť v tomto smere inšpiratívna.

Autori rešpektujú mnohotvárnosť jednotlivých prípadov šikanovania a nepredkladajú čitateľovi žiadnu jeho komplexnú teóriu ani zaručený, ucelený model jeho riešenia. Šikanovanie analyzujú z hlbínne psychologického hľadiska a čerpajú tiež z myšlienok pozitívnej psychológie a logoterapie ako viac-menej nových prístupov k otázkam jej riešenia. Podľa autorov totiž práve odhalenie existenciálnych súvislostí môže byť nápomocné pri intervencii a prevencii šikanovania, nakoľko logoteoretický prístup ponúka vcelku nové možnosti pri odhaľovaní zdrojov šikanujúceho správania. Kniha nezabúda ani na problematiku kyberšikanovania, avšak tento novodobý fenomén je spomenutý iba stručne ako jeden z prejavov nepriameho šikanovania.

Knižka má pätnásť kapitol, pekne po poriadku do nich v krátkosti nahliadneme. Prvé štyri kapitoly predstavujú akýsi teoretický vhlad do problematiky, okrem iného sú tu spomenuté premeny, ku ktorým v problematike za posledné dve desaťročia prišlo, ako aj zásady pri zbere dát pri výskumnom sledovaní

šikanovania. Piata kapitola nazerá na tento fenomén z hľadiska reaktívnej a proaktívnej agresie, šiesta kapitola pojednáva o nadradenej emočnej nezúčastnenosti žiakov, ktorí šikanujú a vyhľadávajú si svoje obeť v kolektíve. Autori sa zamýšľajú nad možnými príčinami a samozrejme i následkami takéhoto správania z hľadiska života skupiny. Postupne získavame informácie o šikanovaní v psychodynamickej perspektíve, kedy je skúmané predovšetkým z hľadiska vnútorných motívov jeho účastníkov, ďalej informácie o otázkach zvládania tejto náročnej situácie z pohľadu obetí šikanovania, ako aj informácie o spektre stratégií využívaných žiakmi, ktorí sa snažia spoluvytvárať v triede pozitívnu klímu a zastaf sa obeť.

V druhej časti publikácie nachádzame kapitoly, ktoré čitateľovi poskytnú prehľad niektorých vetiev výskumu, ktorý sa snaží spoznať skupinové procesy pôsobiace na vznik a priebeh šikanovania, nakoľko v tak zložitom jave, akým šikanovanie bezpochyby je, hrá často významnú úlohu vplyv skupiny. Posledná kapitola pojednáva o rozmanitosti a podobách školského šikanovania v súčasnosti.

Ako už bolo spomenuté, v publikácii si užitočné informácie nájde mnoho čitateľov, od pedagógov na základnej škole, strednej škole, cez výchovných poradcov, lektorov, metodikov prevencie, až po psychológov. Text je prehľadný, doplnený početnými kazuistikami, odstavcami textu v odrážkach, dôležité informácie sú zdôraznené tučným písmom či kurzívou. Na konci každej kapitoly nechýba akési jej záverečné zhrnutie a tiež konkrétne tipy pre prácu so žiakmi, v ktorých správani sa vyskytujú javy opísané v danej kapitole. Záverečné stránky publikácie patria prílohám a anglickému zhrnutiu jednotlivých kapitol.

Bibiana Filípková

Maslow, A. H.: **Náboženství, hodnoty a vrcholné zážitky**. Brno: Nadační fond Holar, 2017. ISBN 978-80906731-0-6.

Předložená esej je poslední knižně publikované dílo velmi významného představitele humanistické psychologie. Zabývá se kořeny extatických zážitků proroků, mystiků a vizionářů, „otců zakladatelů“ různých náboženských směrů. Nepolemizuje s nimi ani je ve výše zmíněných případech nevysvětluje. „Jen“ je zbavuje nepřirozeného tajemna. Ony zážitky může a dokonce je má prožívat v rozličné podobě každý člověk.

Patří k nim útěcha, ohromení, inspirace, tvořivost, vděk, úcta i (nejen dionýská) radost. Tyto zážitky mohou být cestou, po níž směřujeme k osobnímu cíli. Samozřejmě i cílem samotným. Umožní orientovat se v životních rozhodnutích.

Zmíněné „záblesky nebe“ nutně nemusí mít kořeny v náboženské víře. Uvěřit může být ale

samo o sobě zážitkem. Důraz na uvedené mj. doplní sekulární výuku hodnot a spirituality. Vede k nalezení životního smyslu.

Text jednoho ze zakladatelů „třetího proudu v psychologii“ je poměrně náročný a velmi inspirující. Jde o podnět k lepšímu sebepoznání. Nabízí i myšlenkovou výbavu pro rozhovory se zvědavými, spirituálně zaměřenými pubescenty a adolescenty.

Na okraj uvedu pozoruhodný zážitek. Nakladatelství Grada překlad knihy nepřijalo. Vázané a ve vzorné grafické úpravě dílo vydal nadační fond dotovaný osvíceným podnikatelem. Inu... jen houšť.

Tomáš Novák

Psychológia a patopsychológia dieťaťa

Číslo 1/2017

Vydal Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Redakcia časopisu Cyprichova 42, 831 05 Bratislava, tel/fax: 02/44 888 313, e-mail: redakcia@vudpap.sk. Vedúci redaktor Doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc. Redaktorka Mgr. Lubica Hroncová. Časopis vychádza 4 razy ročne. Ročné predplatné 9 EUR, jednotlivé čísla v priamom predaji 2,50 EUR. Tlačí AEPRESS, s.r.o. Bratislava. Informácie o predplatnom podáva a objednávky vybavuje IES VÚDPaP, Cyprichova 42, 831 05 Bratislava, tel/fax: 02/44 888 313, e-mail: kniznica@vudpap.sk. Objednávky v ČR vybavuje SUWECO CZ, s.r.o., Sestupná 153/11, 162 00 Praha 6, tel.: +420 242 459 200, fax: +420 284 821 646, e-mail: obchod@suweco.cz. Nevýžiadané rukopisy nevraciam.